



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Alexandre Bonfim dos Reis

**A Prática Docente Reflexiva no Estágio Supervisionado
das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um Estudo de
Caso**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Céli Oliveira da Cunha

Rio de Janeiro

Junho de 2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A Prática Docente Reflexiva no Estágio Supervisionado das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um Estudo de Caso

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Celi Oliveira da Cunha

Alexandre Bonfim dos Reis

Junho de 2016

ALEXANDRE BONFIM DOS REIS

**A Prática Docente Reflexiva no Estágio Supervisionado das
Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um Estudo de Caso**

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Céli Oliveira da Cunha (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abreu Moura (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Diva Lúcia Gautério Conde (UFRJ)

JUNHO 2016

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus, pois acredito que ao longo de toda essa jornada, Ele sempre esteve ao meu lado orientando-me e guiando-me com muito zelo.

Expresso gratidão, também, aos professores da Faculdade de Educação da UFRJ, que se esforçaram para fazer deste curso um espaço crítico-reflexivo. À professora, Regina Céli, que aceitou orientar-me dedicando seu tempo e experiência para que eu pudesse alcançar meus objetivos neste trabalho.

Às professoras Ana Paula e Diva Conde que compõem esta Banca Examinadora e por assumirem o papel desafiador de orientar discentes durante o Estágio Supervisionado. Às professoras que cederam prontamente meu pedido para entrevistá-las. Aos colegas de turma que colaboraram respondendo ao questionário.

À professora Maria Lúcia Brandão do Colégio de Aplicação da UFRJ, por acolher-me com tanta dedicação e consideração durante o tempo em que realizei o Estágio Supervisionado.

À minha amada esposa, que sempre me apoiou e deu-me suporte para que fosse adiante quando eu achava que não poderia mais. Aos meus queridos filhos, que foram pacientes e compreensivos diante das inúmeras vezes em que fiquei ausente para poder estudar.

E, finalmente, à minha querida mãe, mulher guerreira, que sempre acreditou que teríamos mais oportunidades na vida se tivéssemos uma formação de terceiro grau e fez de tudo para ajudar a mim e minhas irmãs na realização deste objetivo.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO I: DELIMITANDO A PESQUISA	13
1. Justificativa	13
1.1 Reflexões iniciais	13
1.2 A prática reflexiva por meio do Estágio Supervisionado	14
2. Desenhando os traços do problema da pesquisa	15
2.1 O problema	16
2.2 Questões essenciais	16
2.3 Objetivos da Investigação	17
3. Metodologia	17
CAPÍTULO II: A PRÁTICA REFLEXIVA NA CONCEPÇÃO DOS TEÓRICOS ANALISADOS	19
1. Referencial teórico prioritário: Paulo Freire e Donald Alan Schön	20
1.2 Paulo Freire e a reflexão crítica sobre a prática	20
1.3 Donald Schön e a reflexão na ação	25
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO: A PRÁTICA REFLEXIVA NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DE PRÁTICA DE ENSINO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	33
1.1 O que nos diz a análise documental dos planos de curso da disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais	34
1.2 O que nos dizem os dados das entrevistas realizadas com as Professoras da disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais	40
CAPÍTULO IV: A PRÁTICA REFLEXIVA NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS DE PRÁTICA DE ENSINO INVESTIGADOS	
1.1 O que nos dizem os dados do questionário	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos respondentes segundo o critério da idade	49
Gráfico 2 – Distribuição dos respondentes segundo o critério do sexo	50
Gráfico 3 – Distribuição prestigiando o semestre atual dos discentes que responderam o questionário.	50
Gráfico 4 – Distribuição prestigiando as Práticas cursadas até 2015.1 (inclusive) dos discentes que responderam ao questionário.	51
Gráfico 5 – Distribuição considerando os discentes que participaram de bolsa ou programa de extensão.	52
Gráfico 6 – Distribuição considerando o tipo de bolsa ou programa de extensão realizado pelo aluno.	52
Gráfico 7 – Distribuição considerando a rede escolar em que realizou a prática de Ensino (Pública ou Particular).	53
Gráfico 8 – Distribuição considerando o tipo de escola pública (Federal, Estadual ou Municipal) em que os discentes fizeram o estágio.	53
Gráfico 9 – Distribuição considerando o tempo que os discentes passaram no estágio observando as aulas.	54
Gráfico 10 – Distribuição das informações considerando a maneira como a escola e o professor recepcionou o estagiário.	55
Gráfico 11 – Avaliação que os respondentes fazem após a conclusão do estágio em relação ao fato de estarem ou não mais preparados para atuarem como professores das series iniciais.	61
Gráfico 12 – Dados considerando a opinião dos respondentes, na questão referente ao estágio, no sentido de saber se o mesmo proporcionou uma prática reflexiva.	63

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Distribuição considerando as atribuições do estagiário no período que fez a disciplina. **54**
- Tabela 2 – Distribuição considerando qual o significado da Prática de Ensino das Séries Iniciais para o discente. **55**
- Tabela 3 - Distribuição prestigiando os problemas encontrados pelos discentes na disciplina prática de ensino das séries iniciais. **56**
- Tabela 4 - Distribuição dos dados do questionário prestigiando os problemas encontrados no estágio realizado pelos discentes nas séries iniciais. **57**
- Tabela 5 – Distribuição dos dados considerando os aspectos positivos vivenciados na disciplina prática de ensino das séries iniciais. **58**
- Tabela 6 – Distribuição dos dados considerando os aspectos positivos vivenciados no estágio das séries iniciais do ensino fundamental. **59**
- Tabela 7 – Distribuição dos dados considerando as sugestões dos respondentes para a melhoria da qualidade da disciplina prática de ensino das séries iniciais do ensino fundamental. **60**
- Tabela 8 – Distribuição dos dados relacionados com a justificativa que os respondentes deram positivamente em relação ao fato de estarem preparados para atuarem como professores das series iniciais após o estágio. **61**
- Tabela 9 – Distribuição dos dados relacionados com a justificativa que os respondentes deram negativamente em relação ao fato de estarem preparados para atuarem como professores das series iniciais após o estágio. **62**
- Tabela 10 – Distribuição dos dados considerando o relato de pelo menos 1 experiência vivenciada no estágio pelo respondente em relação a prática reflexiva . **63**

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Ficha de avaliação dos planos de curso	72
Apêndice 2 – Roteiro da entrevista com as professoras investigadas	74
Apêndice 3 – Modelo de questionário aplicado ao corpo discente investigado	75

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Planos de Curso das disciplinas de Prática de Ensino	77
1.1 – Plano de Curso Professora A	77
1.2 – Plano de Curso Professora B	82
Anexo 2 – Transcrição das entrevistas	84
1.1 – Transcrição da entrevista com a professora A	84
1.2 – Transcrição da entrevista com a professora B	93

Resumo

A presente investigação teve como tema a prática de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental. O problema construído sobre esta temática foi o de pesquisar como discentes e docentes envolvidos nessa prática realizada na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental do currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nas turmas de 2014/2 e 2015/1, estavam percebendo essa prática efetivamente realizada na disciplina em relação ao conceito de prática reflexiva. Desse modo, o objetivo geral do estudo foi o de analisar essa prática realizada para verificar em que medida poderia ser considerada reflexiva.

A metodologia do trabalho consistiu em um Estudo de Caso, com abordagem qualitativa e quantitativa, realizado com os discentes dessas duas turmas que responderam ao questionário on-line aplicado ao universo dos alunos. Também foram entrevistadas as duas professoras da disciplina e realizada uma análise documental dos planos de curso adotados nos períodos investigados.

O quadro teórico, para explicitar o que a presente investigação estava conceituando como prática reflexiva, foi baseado em dois teóricos que desenvolveram estudos sobre esse conceito: Paulo Freire e Donald Schön. Do primeiro foi assumido o pressuposto que uma prática reflexiva tem, entre outras, dimensões políticas e sociais, devendo desenvolver a autonomia e a liberdade do professor para ser sujeito de suas práticas. Do segundo foi, entre outros, destacado o pressuposto de que uma prática reflexiva deve levar o sujeito de ação a refletir sobre os seus atos na própria ação que é, por sua vez, contingente.

Após a coleta dos dados através do questionário, entrevistas e análise documental, a análise dos mesmos, expressa em tabelas e gráficos, permitiu responder às questões da investigação no sentido de que existe um empenho, tanto por parte dos discentes quanto dos docentes, em se desenvolver uma prática reflexiva. No entanto, o fato de o estagiário não desenvolver de modo mais efetivo a “ação que leva à reflexão” retirou da prática realizada no cotidiano das escolas seu maior potencial reflexivo. Também ao priorizar o trabalho de observação em relação ao da ação pedagógica tirou do futuro professor a oportunidade de exercer de modo mais ativo sua autonomia, elemento essencial segundo Freire para que uma prática reflexiva seja construída.

Palavras-chave: Prática de Ensino nas Series Iniciais do Ensino Fundamental-Currículo do Curso de Pedagogia-Prática Reflexiva.

Apresentação

O presente trabalho é fruto das inúmeras reflexões que tenho feito ao longo da jornada no Curso de Pedagogia que foi iniciada em 2005 na Universidade de Brasília e que continuei na Universidade Federal do Rio de Janeiro a partir de 2010. Assim, decidi investigar o seguinte tema: A prática reflexiva no Estágio Supervisionado das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

No capítulo I, irei explicar com mais detalhes o que me motivou a explorar o presente tema, justificando de forma sucinta as reflexões pessoais que despertaram a ânsia pela compreensão do conceito da prática reflexiva e sua implicação na formação de professores. Em seguida, apresentarei o problema que será objeto de investigação, suas questões norteadoras e objetivos. Em um terceiro momento, explicarei a metodologia adotada para subsidiar e contribuir para a fundamentação da pesquisa.

No capítulo II, o foco será no conceito de prática reflexiva, conceito amplamente investigado por inúmeros teóricos. Desta forma, irei delimitar a investigação baseando-me no trabalho acadêmico de alguns teóricos que, a meu ver, exploraram o tema com maior clareza e pertinência.

No capítulo III, irei investigar a prática reflexiva na concepção de duas professoras da UFRJ que atuam como docentes da disciplina: Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Nesta etapa do trabalho, analisarei as entrevistas cedidas pelas docentes, além dos planos de curso elaborados pelas mesmas.

No capítulo IV, a investigação focará na concepção de prática reflexiva dos discentes que fizeram a disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental em 2014.2 e 2015.1 com as professoras aqui indicadas. E, por fim, apresentarei algumas considerações finais acerca deste trabalho.

CAPÍTULO I – DELIMITANDO A PESQUISA

1. Justificativa

1.1 Reflexões iniciais

Decidi desenvolver o tema da Prática Pedagógica Docente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental porque ao longo de toda a graduação sempre me questionava qual a relevância das inúmeras disciplinas do currículo de Pedagogia para minha formação como educador. Uma vez que o manual do aluno ingressante era claro em afirmar que o Curso de Pedagogia tinha como um dos objetivos principais formar professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para atuar na Educação Infantil, minha expectativa era receber uma formação que me capacitaria para atuar nestes segmentos.

No entanto, em boa parte do curso não encontrava uma resposta para o meu questionamento, pois as disciplinas eram essencialmente teóricas e muitas vezes isoladas entre si, sem conectar a teoria com as necessidades do professor e sem vincular a problemática do ensino que é um dos campos de atuação dos futuros pedagogos. Considerando que o exercício profissional envolve a parte prática e que em nosso caso é fundamental que reunamos condições básicas para exercermos a profissão é problemático que nos sintamos despreparados, inseguros e desmotivados, pois assim poderemos afetar negativamente educandos que estarão, a cada estágio de sua formação, iniciando etapas importantes de sua vida.

Por outro lado, pensava que estava sendo pessimista e exagerado, pois o Curso de Pedagogia que cursava oferecia mais de 450 horas de aulas práticas em escolas públicas ou particulares, onde teria meu primeiro contato na perspectiva de um futuro professor, observando aulas, preparando seus planos para serem aplicados em uma situação real e não imaginária e ministraria uma aula de 50 minutos. Pensava que nesta etapa essas dúvidas seriam removidas, pois definitivamente estaria em sala de aula recebendo orientação de como atuar nesta profissão.

No entanto, mais uma vez fiquei decepcionado, porque mesmo conseguindo excelentes profissionais para observar, percebi que aquilo era insuficiente para preparar-me

adequadamente. Isto era observado quando, uma vez por semana, acompanhava o trabalho pedagógico do professor, mas, geralmente, não entendia o que estava sendo desenvolvido, pois perdia o contexto do que foi apresentado ao longo da semana. Além disso, percebi certa dificuldade na relação com o professor regente, porque o mesmo estava sobrecarregado com as atividades da turma, tendo pouco tempo para dedicar-se à nossa orientação, ficando apenas uma sensação que o estágio proporcionou uma introdução ao cotidiano da escola e não à realidade do trabalho docente.

1.2 A prática reflexiva por meio do estágio supervisionado

Este sucinto relato de minha vivência na Prática de Ensino no Estágio Supervisionado das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que indica problemas vivenciados por outros estagiários na mesma situação, tem sido estudado por vários teóricos nacionais que pesquisam a questão da prática docente. Assim, Pimenta (2012) coloca que:

Outra dificuldade com que se defrontam os alunos que se iniciam nas atividades de formação de professores é o descompasso entre hábitos, calendário e demais atividades e rotinas da universidade e da escola. Às vezes, a distribuição da carga horária e das disciplinas no currículo dos cursos de licenciatura obriga o aluno a cursar outras disciplinas, além do estágio, no mesmo período letivo. Isso faz com que a ida à escola ocorra em dias alternados, fragmentando as atividades e as percepções que vinham construindo. (PIMENTA, 2012, p. 105)

Pimenta (op. cit) nos ajuda a fazermos uma reflexão sobre a maneira como os estágios estão inseridos no currículo do Curso de Pedagogia e se os mesmos estão proporcionando momentos de aprendizagem reflexiva sobre a prática pedagógica, considerando que o aluno tem um grande desafio que é o de conciliar as diversas disciplinas pedagógicas com o estágio. Desta forma, fica praticamente impossibilitado de cumprir o tempo de estágio de forma contínua, isto é, frequentando a turma mais de uma vez por semana. E, como consequência, o aluno tem dificuldade para criar vínculo com a turma e a proposta pedagógica.

Nesta argumentação, Andrade (2004) também estuda a temática do estágio para a formação de professores e acrescenta outros elementos:

Os estágios, hoje, são resultado de relações entre amigos – em que professores da instituição formadora e professores e diretores das escolas públicas estabelecem as condições em que os estágios supervisionados acontecerão em cada semestre, o que depois é oficializado por muitas dezenas de ofícios (um ofício por professor, grupo de alunos, licenciatura, escola, turno...). As condições de funcionamento da escola não permitem uma atuação profissional - faltam laboratórios, as bibliotecas são precárias, muitas vezes faltam professores nas

disciplinas em que os licenciandos deverão estagiar e, para os professores, isso é um sobre-trabalho para o qual não foi preparado, que exige dedicação, o expõe à crítica e, finalmente, não é recompensado. As condições da educação pública parecem esvaziar todo o discurso pedagógico da expectativa de um estágio como culminância num processo de formação. (ANDRADE, 2004, p. 2)

Andrade (op. cit.) toca em um ponto essencial que é a relação Universidade – Escola. Segundo este autor, temos encontrado inúmeros desafios para formarmos uma parceria efetiva com as escolas públicas. Enfatizando este aspecto, ouvi na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – um jargão usado em tom de brincadeira quando iniciamos as disciplinas de Práticas: “Você quer fazer a disciplina com emoção ou sem emoção?”

Explicitando a citação, “fazer com emoção” remete aos diversos entraves que encontraremos ao longo do caminho, como ter que ir e voltar diversas vezes à Coordenaria Regional de Educação, pois vários problemas são encontrados como: a documentação foi preenchida de forma incorreta, a assinatura está no local errado, a escola esqueceu de enviar um documento, o seguro da Universidade está vencido. Enfim, são diversos motivos que poderiam levar um aluno a essa aventura para conseguir a permissão para entrar na escola.

Além disso, nem todos os professores das instituições em que os estágios serão desenvolvidos estão abertos para recepcionar os estagiários, porque muitos veem isso como um trabalho extra sem remuneração. Com exceção dos Colégios de Aplicação e alguns Centros de Referência, que estão mais preparados para recepcionar os alunos e têm mais autonomia para receber a documentação necessária, as demais escolas, de um modo geral, não possuem estas condições. No entanto, nas escolas de referência as vagas são limitadas e a procura muito grande, o que leva o estagiário a realizá-lo com “emoção”, vivenciando os diversos entraves anteriormente citados. Deste modo, com base sucinta nos autores mencionados, e em meu relato pessoal podemos começar a articular o seguinte problema.

2. Desenhando os traços do problema da pesquisa

Uma das etapas fundamentais de um trabalho de pesquisa acadêmico é encontrarmos o foco da investigação, o problema sobre o qual nos debruçaremos, questionaremos e procuraremos respostas. Nesta perspectiva, Gil (2010) diz que na acepção científica, problema é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão. Além disso, também

visa colaborar para uma determinada área ou até mesmo saciar uma necessidade pessoal do pesquisador.

Nesta ótica, entendo que esta monografia tem dupla função: a primeira responder alguns questionamentos que pessoalmente fiz ao longo desta jornada, e que se tornaram mais acentuados no momento em que iniciei o Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e a segunda seria contribuir para que possamos apresentar uma análise que possa ajudar a construir um Curso de Pedagogia que atenda às necessidades daqueles que pretendem atuar como professores nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, foco desta investigação.

2.1. O problema

Acredito que um dos desafios da prática – reflexiva no ambiente escolar é encontrarmos ferramentas que nos darão condições de desenvolvermos um trabalho que nos levará a refletir no que está por trás de toda a sistemática do processo ensino – aprendizagem. Por outro lado, são notórias as limitações encontradas na relação Universidade – Escola, Universidade – Aluno e Escola – Aluno. Desta forma, como poderemos fazer um estágio reflexivo? E o que seria uma Prática Docente Reflexiva? E esta é a questão central desta investigação, esse é o problema que pretendo responder. A discussão da prática reflexiva é o objeto de nossa investigação.

2.2. Questões essenciais

Diante das reflexões inicialmente estabelecidas irei apresentar cinco questões que buscarei responder ao longo deste trabalho. A primeira: Como a presente investigação está conceituando a Prática Docente Reflexiva? A segunda: O planejamento docente da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Faculdade de Educação da UFRJ contempla o conceito de Prática Docente Reflexiva assumido? A terceira: Qual a percepção que os professores atuais desta disciplina possuem sobre o que significa uma Prática Docente Reflexiva? A quarta: Qual a percepção que alunos do Curso de Pedagogia da FE, que ainda estavam cursando no período da investigação,

possuem sobre a Prática que efetivamente vivenciaram nesta disciplina? E quinta: Podemos avaliar a Prática Docente desenvolvida na atual Disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia como uma Prática Docente Reflexiva?

2.3. Objetivos da Investigação

A partir das questões apresentadas e ao longo de toda investigação teremos alguns objetivos que gostaria de apresentá-los. O primeiro é de construir, com base em um quadro teórico, o conceito de Prática Docente Reflexiva a ser assumido na presente investigação. O segundo é analisar os planos de curso da atual disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia da UFRJ para identificar o conceito prática subjacente aos mesmos. O terceiro é analisar a concepção que docentes desta disciplina possuem de sua prática. O quarto é analisar a concepção que discentes desta disciplina possuem de sua prática. E o quinto é avaliar se a Prática Docente realizada no Estágio Supervisionado das Séries Iniciais do Ensino Fundamental está ou não coerente com o conceito de Prática Docente Reflexiva assumido na presente investigação.

3. Metodologia

A metodologia que usarei na presente investigação será baseada nos princípios basilares que norteiam um trabalho acadêmico e foi construída com as inúmeras reflexões e conversas com minha orientadora. Consideramos que esta monografia terá como base, principalmente, uma abordagem qualitativa por se utilizar das entrevistas com as docentes da disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental que têm como objetivo compreender como os discursos docentes desta disciplina percebem a prática reflexiva no estágio supervisionado e na disciplina que ministram.

A abordagem qualitativa também está presente na análise dos planos de curso das mesmas. Aqui o foco é observar como estes planos concebem a prática reflexiva e se os

mesmos seguem os princípios basilares de organização e estruturação de um plano de curso. Além disso, ocorrerá a análise dos questionários aplicados aos discentes que fizeram a disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental com ambas docentes já citadas. Nesta etapa pretendemos analisar a percepção do discente em relação à prática reflexiva no estágio supervisionado. No entanto, mesmo sendo prioritariamente qualitativa, a abordagem terá momentos de quantificação, expressos principalmente nos dados obtidos com as questões fechadas dos questionários e que foram organizados em gráficos com percentuais.

O método será um Estudo de Caso realizado no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, com alunos que estavam cursando a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2014/2 e 2015/1. Foram investigados dezessete alunos que cursavam a disciplina em um universo de 72. A amostra de alunos investigados foi construída tendo como base a disponibilidade de cada um deles em responder a um questionário on-line, aplicado ao universo.

No Estudo de Caso foram utilizadas as técnicas de: (1) entrevista com as duas professoras da disciplina; (2) análise documental dos planos de curso da disciplina; (3) questionário aplicado aos discentes que estavam envolvidos com a disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental no período investigado.

Uma vez que formulamos o problema a ser investigado, sistematizamos as suas questões, bem como definimos os objetivos que nos ajudarão a focar na questão da prática docente reflexiva e explicitamos a metodologia da pesquisa, iremos, no capítulo seguinte, avançar para outra etapa essencial em um trabalho de pesquisa acadêmico que é o estabelecimento do marco teórico.

CAPÍTULO II- A PRÁTICA REFLEXIVA NA CONCEPÇÃO DOS TEÓRICOS ANALISADOS

Como mencionamos anteriormente, a prática reflexiva tem sido objeto de pesquisa de inúmeros estudiosos. Desta forma, decidi focar nos estudos de dois principais a saber, Paulo Freire e Donald Schön. Ambos desenvolveram teorias mais abrangentes e que se tornaram basilares para inúmeras investigações que tiveram como objeto a prática pedagógica reflexiva, desta maneira, pretendo de forma sucinta desenvolver o conceito do que é a prática reflexiva.

Mas antes de verificarmos a perspectiva desses estudiosos da área de educação, seria importante analisarmos a origem da palavra reflexão. A etimologia da palavra indica que sua origem é latina, “reflectere” o prefixo re, significa repetição, com o radical formado pelo verbo flectere, que significa *inclinar-se sobre alguma coisa*. Refletir, portanto, infere que o sujeito quando reflete se debruça ou se inclina sobre aquilo que chama sua atenção em busca de uma análise mais profunda que poderá levá-lo a repetir essa atitude quantas vezes forem necessárias a fim de alcançar o que se deseja neste processo de pensar sobre si mesmo, ou sobre sua prática, ou qualquer outra área de interesse. Pérez Gómez (1999) escreve:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer. (Gómez, 1999, p.29)

Lembrando que a reflexão é uma característica dos seres racionais conscientes, por isso, nós seres humanos somos dotados da capacidade de pensar naquilo que fazemos. De percorrermos o caminho contrário na busca de um novo significado, de aprendermos com os nossos erros e com os erros dos outros. De refletir por que aquela ação deu certo e aquela outra não. Assim, podemos avaliar amparado pelas inúmeras teorias que orientam a vida humana, se aquilo que fazemos é bom ou ruim, legal ou ilegal, claro ou confuso, excelente ou deplorável. A capacidade de refletir é uma característica que está na condição do ser humano e graças a ela a humanidade tem dado passos importantes para o desenvolvimento e, também, para o retrocesso.

Daqui já podemos pontuar que uma prática docente reflexiva está ligada a uma ação do docente de pensar profundamente nos elementos que compõem a sua prática, como, a formação acadêmica, a instituição escolar, os sujeitos envolvidos no processo, os programas desenvolvidos na escola entre outros. E como os mesmos estão influenciando em sua atuação como um profissional crítico-reflexivo.

1-Referencial teórico prioritário: Paulo Freire, Donald Alan Schön

1.2 – Paulo Freire e a reflexão crítica sobre a prática

Desde que ingressei na Universidade a obra de Paulo Freire é citada e recomendada, como crítica-reflexiva, então, venho refletindo e me debruçando para ler com mais atenção as obras deste autor. Assim, pude ler a obra *Pedagogia do Oprimido*, (1979), *Pedagogia da Autonomia* (2005) e alguns artigos na internet. O presente autor é reconhecido como um dos grandes intelectuais da educação e crítico da escola tradicional, defensor de uma educação que tenha como um dos focos a reflexão pedagógica e a emancipação do sujeito. Paulo Freire (2005), argumentando sobre a prática pedagógica reflexiva coloca que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode vir virando blábláblá e a prática, ativismo”.(Freire, 2005, p. 22).

Já começo o conceito da prática reflexiva, indo direto aos estágios oferecidos pelos Cursos de Graduação em Pedagogia, pois os mesmos são uma ótima oportunidade para aplicarmos as teorias que discutimos durante todo o curso ou refletirmos sobre as mesmas, mas como alcançaremos o objetivo de construirmos uma prática reflexiva se não tivermos uma estrutura por trás que proporcione essa reflexão crítica? Por exemplo, das 90 horas/aulas de estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, apenas, 1 hora/aula é destinada a regência supervisionada. Isto significa que passamos mais de 90% do tempo de estágio observando o trabalho do professor regente. Desta forma, como iremos refletir criticamente sobre a prática do plano de aula que desenvolvemos no momento da regência, se o tempo disponibilizado para a prática é mínimo?

Além disso, como passamos a maior parte do tempo observando uma turma, uma única vez por semana, e geralmente não temos condições de retornar à escola devido às disciplinas teóricas que fazemos na universidade entre outros fatores, não temos oportunidade de conhecermos outros espaços da escola, como a administração, a Coordenação Pedagógica, Biblioteca, o Conselho de Classe, participar dos passeios. Assim, nossa crítica reflexiva sobre a prática docente fica comprometida. Por isso, temos que refletir sobre as possibilidades de ofertarmos uma formação mais condizente com as necessidades dos licenciandos do Curso de Pedagogia, ofertar um estágio, por exemplo, que seja mais abrangente no sentido de apresentar a realidade do cotidiano escolar aos licenciandos.

Freire (2005), afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. E diz: “...na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2005, p.39). Desta forma, verificamos que uma prática docente reflexiva é aquela que nos leva a pensar criticamente sobre o que estamos aprendendo no Curso de Formação de Professores, mas não apenas nos conteúdos curriculares, mas acima de tudo, se tal formação produz docentes capazes de refletir criticamente a escola de hoje, conscientes dos desafios e comprometidos a buscarem soluções para construir uma escola melhor amanhã. E não um profissional apático, inseguro, desmotivado, alienado e sem elementos básicos para transformar a realidade do processo ensino-aprendizagem com a qual se defronta ou vai se confrontar.

A reflexão crítica sobre a prática, mencionada por Paulo Freire (op. cit), deverá conduzir o profissional da educação a uma investigação permanente sobre a prática, analisando com atenção os conteúdos transmitidos, problematizando sempre que possível as questões apresentadas aos e dos alunos, dialogando com outras áreas do conhecimento, como, Schon (1992) convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática. Isto é, um docente reflexivo e consciente de que o processo para recepção do conhecimento nesta perspectiva exige reflexão crítica por parte dos alunos e para alcançar esse objetivo o professor tornar-se-á um pesquisador em seu próprio campo de atuação, que poderá ser a sala de aula com 30 crianças.

Seguindo nesta direção, Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (op. cit.) conceitua a educação “bancária”, que faz uma crítica à educação tradicional, focada na figura do professor como o grande detentor do conhecimento e que no processo ensino – aprendizagem constrói a prática pedagógica transmitindo ao educando conteúdos curriculares, como se este estivesse vazio de conhecimento. Por outro lado, reconhecemos que o professor por sua formação acadêmica e experiência poderá estar repleto de conhecimentos e como profissional deseja compartilhá-los com seus alunos, e isso é bom, então qual é a problemática da educação “bancária”? Paulo Freire (1979) diz:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 1979, p.77)

Neste trecho da obra *Pedagogia do Oprimido* (op. cit.), percebemos que o autor faz uma crítica ao processo ensino – aprendizagem onde educandos são concebidos como seres vazios, ou destituídos de conhecimentos e os professores seres repletos, onde se tem como prática pedagógica fazer uma transferência de conhecimento do educador para o educando. Além disso, a questão mais relevante para o objeto da nossa investigação é a percepção que Paulo Freire faz que educandos são “seres conscientes”. Isto reforça nossa compreensão que somos capazes de problematizar as questões que nos são apresentadas e que podemos refletir com maior abstração diante dos inúmeros temas da vida e todo educador precisa estar convencido deste fato.

Desta forma, podemos perceber que a prática docente reflexiva para ser autêntica necessita considerar que os educandos estão abertos para receber conteúdos, mas não são seres vazios, pelo contrário, são seres conscientes e capazes de problematizar e refletir por meio dos conteúdos e atividades escolares e, por isso, os educadores precisam estar mais preparados para desenvolverem nos educandos a criticidade diante dos assuntos que lhe são apresentados, pois o educador que perde esta consciência deixa de produzir a prática reflexiva e torna-se apenas transmissor de informações, seguindo uma metodologia conteudista sem relacionar a teoria com a prática. Podemos citar, como exemplo de prática reflexiva, a professora das séries iniciais que, no ensino de matemática, vai além dos conceitos de soma e subtração e propõe atividades que são mais presentes no cotidiano dos sujeitos, como criar em sala de aula um minimercado de produtos construídos manualmente, onde os educandos irão exercer, mesmo que de forma fictícia, a capacidade de comprar produtos, realizar pagamentos, dar e receber troco, entre outras inúmeras possibilidades. O educador poderá aproveitar a oportunidade e problematizar as questões que envolvem o consumismo, a aquisição de produtos desnecessários, a compra de produtos mais baratos, a economia. Enfim, criar nos educandos uma cultura de criticar e refletir diante dos inúmeros processos que os sujeitos estão envolvidos. Com isso, o educador não apenas ensina conteúdos de matemática, mas leva os educandos a pensar melhor em sua interação com o mundo.

Dando outro exemplo, Paulo Freire é conhecido no Brasil e no exterior pela alfabetização de adultos. Alguns estudiosos, como Brandão (1981), convencionaram denominar o método Paulo Freire, que consiste na alfabetização de adultos e um dos pilares do método era utilizar as “*palavras geradoras*” que faziam parte do universo vocabular dos educandos trabalhadores em busca do conhecimento. Então, no processo de alfabetização ao invés de usar palavras que fariam mais sentido no Sul do Brasil, como “uva”, deveriam usar termos próprios da cultura do trabalhador. Ele demonstrou que o aprendizado seria mais significativo e interessante se os facilitadores ou educadores utilizassem palavras que estavam presentes no contexto daquele povo que vivenciava o processo de alfabetização e que essas palavras fossem originadas dentro de um processo dialógico com os educandos. No caso das populações adultas do interior do Nordeste, palavras como “trabalho” e “tijolo”, quando originadas no “círculo de cultura” fariam mais sentido. E o propósito de selecionar a

palavra geradora, não era apenas para alfabetizar, mas também mostrar, quando possível, as questões culturais e sociais adjacentes.

Procurando ampliar a conceituação da prática reflexiva sugerida por Paulo Freire, dentro do universo escolar que é uma das preocupações deste trabalho, percebemos que o docente reflexivo deverá se apropriar das diversas questões, complexas ou simples, apresentadas pelos alunos, instituição escolar, comunidade, pais e por si mesmo e como um pesquisador deverá investigar as possíveis respostas, utilizando as diferentes fontes teóricas e, desta forma, procurará desenvolver os meios necessários para a construção do conhecimento em uma perspectiva crítica-reflexiva.

Henry Giroux (1997) um dos grandes teóricos sobre a formação de docentes reflexivos e leitor atento de Freire diz:

Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos programas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem de administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e matérias do ensino. (Giroux, 1997, p.159).

Mais uma vez percebemos a necessidade de a formação docente focar em um profissional crítico e reflexivo, que reunirá condições de ver além dos conteúdos e programas do Curso de Pedagogia. E que será direcionado a analisar criticamente as inúmeras disciplinas do Curso, questionando o porquê daquelas teorias, qual a importância delas em sua formação e se contribuem para o tipo de prática docente reflexiva que estamos investigando. Além disso, devemos questionar as metodologias de ensino tradicionais, focada em aulas expositivas e provas. E conhecermos metodologias mais favoráveis a uma prática reflexiva, como os debates em sala de aula, instigados por temas atuais, grupos de discussão, palestras de especialistas, visita a espaços fora da escola entre outras.

Desta forma o discente do Curso de Pedagogia, que ao longo de sua formação cultivou o hábito de refletir sobre aquilo que lhe foi apresentado e que foi submetido a uma formação mais ampla, com contribuições mais planejadas para formar um sujeito reflexivo no exercício de sua profissão, será capaz também de, ao longo de suas práticas no estágio, incentivar os estudantes a reflitam no porquê daqueles conteúdos e programas da Educação Básica a que são submetidos. Assim, poderia haver uma possibilidade maior de interação entre o estagiário e os alunos das séries iniciais que estão sob a orientação temporária desse estagiário que

poderá estar mais capacitado para propor metodologias pedagógicas favoráveis à reflexão e desta forma estará contribuindo para educar nesta perspectiva crítica – reflexiva que estamos pesquisando.

A premissa assumida é a de que a escola hoje precisa de docentes que sejam criativos na maneira de apresentarem as diversas áreas do conhecimento a que os estudantes terão acesso, para que da mesma forma os mesmos também sejam criativos e profundos na análise dos conteúdos e não meros reprodutores de ideias e práticas que lhe são exteriores.

Assim, podemos conceituar a prática docente reflexiva como a que procura proporcionar ao educando a capacidade de efetivamente problematizar por meio dos conteúdos escolares as inúmeras situações concretas do cotidiano. Além disso, deve ser tomada como uma prática que considera os conhecimentos dos sujeitos aprendentes, para que juntos, educadores-educandos, possam construir uma relação onde um influencia o outro, valorizando o diálogo, no processo ensino – aprendizagem.

1.3 – Donald Alan Schön e a reflexão – na – ação

A prática docente reflexiva também foi objeto de estudo do norte-americano, Donald Alan Schön, professor de Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), na década de 1980, no qual realizou estudos nos cursos de formação de profissionais sobre reformas curriculares. Sua obra teve influência de John Dewey, Luria, entre outros. Schön se baseia na epistemologia de práticas para propor uma valorização de uma prática reflexiva na formação de profissionais.

Um dos trabalhos mais conceituados de Schön foi a obra *Educando o profissional reflexivo* (2000), que contribuiu imensamente para o estudo da prática docente reflexiva. O assunto já tinha sido abordado com John Dewey em 1933 com a obra *Como pensamos*. Mas,

principalmente, o livro de Schön influenciou outros teóricos que contribuíram de forma significativa no sentido de investigar e difundir o que seria uma prática docente reflexiva. No Brasil, este assunto foi abordado por Paulo Freire (1973) e na Europa por Jurgen Harbemas (1971). Todos esses teóricos se debruçaram no objetivo de tornar os professores mais reflexivos sobre a sua prática.

Segundo Schön (2000) existe uma crise de confiança no conhecimento profissional docente e um dos motivos é que nos cursos de formação profissional há grande ênfase nos conteúdos teóricos científicos e pouco tempo para uma formação prática. Então, a realidade é que muitos profissionais de educação quando entram no mercado de trabalho estão despreparados para enfrentar aquela realidade, por não experimentarem durante a graduação situações reais da prática pedagógica.

Considero essa crise profissional, apontada por Schön, como um tema extremamente relevante, quando o assunto é formação de professores, pois como um licenciando no Curso de Pedagogia, posso afirmar que vivi essa realidade. Infelizmente, ao longo da minha formação, não tive condições de participar dos Cursos de Extensão oferecidos pela Universidade, que por sua vez oferecem uma formação mais robusta, pois dependendo do programa, o licenciando poderá obter uma experiência prática com a profissão de professor antes de concluir a graduação, pois se ficarmos limitados ao Curso de Graduação, perceberemos que apesar de termos 450 horas de prática profissional ofertados no currículo da UFRJ, essas, geralmente, limitam-se à observação do trabalho profissional de um docente e que é subdividida, no caso da UFRJ, em cinco possíveis áreas de atuação do Pedagogo, a saber: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Administração Escolar e Magistério das Disciplinas Pedagógicas na Escola Normal, podendo tornar o exercício da prática fragmentado e inconsistente para preparar adequadamente um profissional para atuar em qualquer dessas cinco áreas.

Esta crise, mencionada por este teórico, é evidenciada quando refletimos nos baixos resultados alcançados por grande parte dos alunos das escolas públicas no Brasil, na violência escolar, na falta de interesse dos discentes, e também, pela desmotivação de inúmeros profissionais da educação, por causa dos baixos salários, da terceirização do setor, das inúmeras lutas para alcançarem direitos básicos e pela desvalorização da sociedade com a carreira, além disso, o despreparado para lidar com inúmeros desafios da sociedade moderna.

Por isso, é fundamental que analisemos com profundidade a escola de hoje, e uma das formas de entendermos a escola e seus desafios perpassa pela análise do que seria uma prática docente reflexiva, porque a reflexão crítica sobre a prática poderá nos ajudar a compreender como tal crise foi instalada e a partir desta investigação indicarmos de modo embrionário possíveis passos necessários para a transformação do sistema educacional.

Schön (2000) tem como ponto de partida para o estudo da prática reflexiva uma investigação que aconteceu em um “ateliê de arquitetura”, que consistiu em uma pesquisa baseada em um curso de graduação de arquitetura, onde o estudante está envolvido na produção de um projeto predial, com salas de aulas, a parte administrativa, espaço para convivência. No entanto, o aluno não conhece todas as ferramentas para construir o projeto, mas baseando-se em seu conhecimento tácito, inicia o trabalho. E, diante dos obstáculos e dúvidas que surgem ao longo do trajeto, o professor surge como mediador entre o aluno e o projeto, fazendo com que o aluno reflita nas questões que estão por trás daquela construção. Como, por exemplo, o clima, pois é necessário considerar as questões climáticas neste projeto como o nascer do sol, os dias chuvosos. Além disso, é necessário atender às demandas do público que usará aquele ambiente e assim por diante. Desta forma, o aluno precisará refletir na construção do projeto considerando todas essas variáveis e precisará confiar nas orientações do professor e este por sua vez precisará permitir que o aluno avance sem ser a todo momento questionado em relação às decisões que tomará na produção do designer arquitetônico.

Como diz Schon (2010): “Os ateliês de projetos baseiam-se em um tipo particular de aprender fazendo”. Entende-se, na visão de Schön, que um dos momentos de aprendizado e reflexão é construído no instante em que estamos praticando a profissão em uma situação simulada, como um aprendiz, acompanhado de um profissional experiente. No campo da educação, é necessário fazermos essa reflexão, o quanto os licenciandos efetivamente estão aprendendo “fazendo”, como já mencionei. Assim volto a destacar, na UFRJ temos 450 horas para a prática, mas na verdade, na maior parte desse tempo estamos apenas observando a prática de um profissional experiente. Neste sentido, para construirmos a prática docente reflexiva é necessário refletirmos na possibilidade de oferecermos maior liberdade para o licenciando atuar em sala de aula – aproveitando o acompanhamento do profissional da educação, que acontece enquanto está em sala de aula com os alunos das Séries Iniciais,

assim como na Universidade com o professor da disciplina – para que o mesmo possa na prática em sala de aula, verificar os desafios da alfabetização, das inúmeras possibilidades de trabalhar com os alunos um tema curricular, como orientar um aluno com necessidades específicas.

Um dos grandes desafios de um Curso de Formação de Professores é conseguir conciliar as diversas disciplinas teóricas com a prática pedagógica. Assim, o estágio supervisionado é uma ferramenta neste processo que precisa ser valorizada e discutida entre docentes e discentes, sobre o melhor formato para atender às necessidades dos licenciandos.

Schön (2000) apresenta alguns pensamentos sobre o momento em que a prática reflexiva acontece:

Quando o diálogo funciona bem, ele toma a forma de reflexão – na – ação recíproca. O estudante reflete sobre o que escuta o instrutor dizer ou o vê fazer e também reflete sobre o ato de conhecer – na – ação envolvido em sua performance. E o instrutor, por sua vez, pergunta-se o que esse estudante revela em termo de conhecimento, ignorância ou dificuldade e que tipos de respostas poderiam ajudá-la. (Schön, 2000, pag.122).

A *reflexão – na – ação* citada por Schön (op. cit) é a capacidade que o sujeito tem de pensar sobre o que faz ao mesmo tempo em que faz, ou seja, reflete na ação, desenvolvendo um diálogo com uma situação problemática. Aqui é importante citarmos outra teoria dos estudos de Schön que é o *conhecer – na – ação*, que nos remete ao conhecimento tácito, implícito nos sujeitos. Podemos usar, como exemplo, nossa capacidade de dirigir. Não sabemos explicar exatamente como conseguimos dirigir, mas aprendemos ao longo das aulas práticas na autoescola, e uma vez aprendidas estamos praticando automaticamente, como parar em um semáforo, frear, acelerar, ligar o carro, fazemos tudo isso sem exatamente refletir nas ações do ato de dirigir. Para Schön isso é o conhecer na ação: dirigimos porque temos esse conhecimento.

No entanto, ao executar o ato de dirigir podemos ser surpreendidos por uma situação inovadora ou problemática, que exigirá de nós ações refletidas, como por exemplo, dirigir em uma tempestade muito intensa. Dependendo da situação, podemos refletir e decidir parar o carro em um posto de gasolina. Outro exemplo, uma situação onde o fluxo do trânsito foi interrompido por um acidente. Neste caso, na reflexão – na – ação poderíamos achar mais prudente manobrar o veículo, dar meia volta e retornar, ou entrar em uma rua lateral, para fugirmos do congestionamento. Então, quando executamos atos dentro de um contexto problemático e que não se encaixam na categoria “conhecer – na – ação”, o sujeito se depara

com a necessidade de refletir na situação inovadora que lhe foi apresentada. Em nosso exemplo, a tempestade e o congestionamento. Agora transportando essa ideia para o campo da educação escolar, nos deparamos com um conceito fundamental para a prática docente reflexiva.

Dado que o processo ensino – aprendizagem, em uma concepção tradicional, poderá transformar a alfabetização em um sistema maçante onde se aprende a ler e a escrever decorando letras, sons e símbolos alfabéticos sem, necessariamente, refletir no processo a contribuição de Schon é pertinente para evitar que com o tempo esse conhecimento se torne automático, tácito, implícito no sujeito tornando o exercício da leitura um processo mecânico sem se relacionar com o significado do texto, podendo transformar a escola em um ambiente desmotivador. Desta forma, a prática docente reflexiva precisa romper com esses paradigmas e transformar o processo ensino – aprendizagem em um momento de reflexão – na ação. Por isso, o professor no exercício de sua função precisa ir além dos métodos convencionais e criar situações inovadoras, no sentido de fazer o educando parar em alguns momentos para refletir no ato de ler e escrever, problematizar sempre que possível o processo de conhecer na ação. Por isso, é fundamental que os docentes se preparem para que alcancem tais objetivos. É preciso na alfabetização refletir no método que está sendo adotado e se o mesmo tem levado o educando a um aprendizado significativo.

Refletindo sobre o processo de leitura e escrita em uma abordagem da reflexão na ação, Borges (2012) destaca:

O trabalho com a leitura e a escrita deve ser organizado, reflexivo, crítico para se instanciar das mais variadas maneiras. É preciso levar o aluno a usar efetivamente a leitura e a escrita, a refletir continuamente sobre esse uso e a criticar esse processo no contexto sócio – histórico nas suas dominações e diversidades. Faz-se, então, necessário que o professor trabalhe com o aluno uma prática reflexiva – crítica em que haja a inter – relação leitura – escrita. (Borges, 2012, p.238).

A leitura e a escrita estão fundamentadas em todo processo ensino – aprendizagem, no Ensino Fundamental, boa parte do tempo é dedicada à construção da habilidade da leitura e escrita. No entanto, é muito comum encontrarmos na escola a prática dessas habilidades sem um olhar crítico – reflexivo, uma preocupação apenas com a leitura e escrita “correta”, mas irrefletida.

Portanto, a prática docente reflexiva é aquela que tem como um dos seus objetivos promover a leitura e a escrita em uma perspectiva histórica – social, pois nossa literatura e outros textos, além de outras imagens que necessitam de leitura, estão carregados de

significados e intenções por parte de quem registrou. Assim, para que a escrita se torne uma experiência crítica – reflexiva é fundamental que sejamos estimulados e preparados para lermos nesta perspectiva.

Até agora a nossa abordagem sobre a prática docente reflexiva tem se baseado na análise dos conteúdos curriculares abordados na universidade e instituição escolar, na prática do professor, e nas possibilidades de refletir sobre a mesma. No entanto, o tema da prática docente reflexiva é muito amplo dentro do campo educacional e tem várias perspectivas, outro autor, como, Ghedin (2012), diz:

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar de uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa. A reflexão crítica há de ser uma atividade pública, reclamando a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se a elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e sua prática social e de suas condições de trabalho. (Ghedin, 2012, p.199)

Ghedin (op.cit) traz significativa contribuição com esta perspectiva, pois o docente reflexivo precisa se conscientizar que é um ser histórico, social e cultural. Um agente político dentro de uma sociedade repleta de problemas, e por isso o docente tem condições de promover o pensamento crítico dentro do contexto que está inserido. Temos inúmeros assuntos que precisamos tomar consciência e termos um posicionamento.

Recentemente, no Rio de Janeiro, estávamos discutindo a redução da maioridade penal, devido aos inúmeros casos de crimes envolvendo menores de 18 anos. O docente reflexivo em sua prática poderia levar esse assunto para discutir com seus alunos, mas para isso o professor precisa conhecer as discussões subjacentes ao mesmo, compreender as razões sociais e históricas que amparam o tema e, desta forma, considerar as teorias favoráveis e contrárias e formar uma opinião. E quando levar o assunto para os alunos precisa estar preparado para situar os alunos em uma perspectiva histórica e não apenas focar nas questões da atualidade. É necessário pontuar as características das perspectivas que são favoráveis e das que são contrárias a redução da maioridade penal e desta forma conduzir a turma a um debate saudável.

Ainda na citação de Schön (op. cit) temos como pano de fundo a relação do professor e aluno no “ateliê de arquitetura”, percebemos que a prática pedagógica reflexiva acontece, também, quando educador e educando dialogam de forma clara e consistente, onde o

educando é capaz de refletir nas orientações transmitidas pelo educador e este consegue obter um retorno do educando no momento em que o mesmo recebe a informação. Esse ponto é de fundamental importância no contexto escolar, pois é muito comum educandos estarem com dúvidas diante das diversas áreas do conhecimento apresentadas, e quando isso acontece, o aluno tem maior dificuldade de refletir diante do conhecimento, prejudicando o aprendizado. Por outro lado, quando o educando consegue compreender as orientações sua aprendizagem se torna mais ampla e profunda, além de mais substantiva, holística e múltipla. Assim, o papel do educador é vital para a fluidez do processo ensino – aprendizagem. O professor reflexivo precisa perceber de que forma o conhecimento compartilhado está sendo absorvido nos diversos momentos da aprendizagem, seja em provas, aulas teóricas, exposição de trabalhos entre outras, pois uma boa comunicação permitirá que ambos: educador e educando, sejam capazes de refletirem na ação pedagógica.

Por outro lado, Schön (2010) diz também: “É sempre difícil dizer o que um estudante finalmente aprendeu a partir da experiência de uma aula prática reflexiva”. Verificamos que o processo ensino – aprendizagem por mais que o educador se esforce para zelar pela prática reflexiva não é tarefa simples, pois nem sempre conseguimos notar se efetivamente os educandos estão se apropriando do conhecimento de maneira reflexiva, conseguindo fazer as abstrações necessárias e relacionando os conceitos recebidos com outras áreas do conhecimento, por exemplo.

Apesar das dificuldades para construirmos uma prática docente reflexiva é fundamental que nos esforcemos para compreendermos o conceito e as formas de aplicabilidade no contexto escolar, pois os resultados na aprendizagem dos educandos poderão desencadear uma geração de estudantes mais conscientes da realidade que os cerca e mais preparados para dialogar com outras áreas do conhecimento. Comentando sobre o valor do ensino reflexivo, Schön disse:

Um ensino prático reflexivo é uma experiência de alta intensidade interpessoal. O dilema da aprendizagem, a vulnerabilidade dos estudantes e os universos comportamentais criados por instrutores e estudantes influenciam criticamente os resultados pedagógicos. Tais questões são igualmente importantes na sala de aula, mas tendem a ser mascarados por hábitos convencionais de leituras e anotações. (Schön, 2000, pag.128)

Podemos inferir que o ensino prático reflexivo tem potencial de transformar o aprendizado em uma experiência altamente significativa. No entanto, como já mencionamos, exige do docente preparo e dedicação maior, por isso, somos tão inclinados a manter um

processo de aprendizagem convencional, focado em hábitos tradicionais como aulas expositivas, provas, anotações, pois é mais fácil e pronto para ser aplicado. Salvo os casos em que os docentes procuram usar as ferramentas convencionais de forma reflexiva, estimulando o diálogo após a exposição de um conteúdo, dedicando tempo na preparação de uma prova para que a mesma proporcione um tempo de reflexão e aprendizagem, não apenas visando avaliação para se ter uma nota, mas também procurando avaliar a capacidade do docente na elaboração de um trabalho prático reflexiva.

Diante disso, devemos pontuar também a estrutura do currículo escolar, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais nos dão uma série de princípios e objetivos para o currículo do Ensino Fundamental, estabelecendo como carga horária anual mínima 800 horas, em 200 dias letivos efetivos. E dentro destes limites estabelecidos o professor, juntamente com a escola, precisa organizar um currículo distribuindo todas as demandas sugeridas nas DCNs, e muitas vezes para alcançar os objetivos estabelecidos pelo currículo o professor se vê obrigado a transmitir uma série de conhecimentos para os educandos, sem conseguir realmente certificar que os mesmos estão conseguindo apropriar-se de maneira reflexiva.

Em sua pesquisa sobre o currículo escolar na ótica da prática reflexiva Schön (2000) fez as seguintes observações:

No entanto, apesar das capacidades dos estudantes para a reflexão e do fato de que o currículo era uma atividade de aprendizagem prática reflexiva para aqueles que construíram seu *design*, a experiência de assumir o currículo central levou muitos estudantes a sentirem-se como receptores passivos dos conhecimentos de outros. Um estudante reclamou de não ter:
Tempo para pensar ... apenas tempo para preparar projetos, manter em dia a leitura e ir à aula, tentando não pegar no sono. O ritmo quase me matava. (Schön, pag.247)

Schön (op. cit) fala de uma realidade dos estudantes de um curso de Arquitetura nos Estados Unidos da América, mas podemos perceber esse problema curricular atingindo os diferentes segmentos de educação no Brasil, pois como já mencionei na ânsia do educador transmitir o conteúdo curricular, enfraquece a capacidade que os alunos têm de refletirem na ação, tornando-os sujeitos passivos e receptores de informação. Por outro lado, sabemos que os educandos são capazes de refletirem, mas para isso acontecer é necessário tempo, motivação e a problematização dentro dos conteúdos apresentados.

Podemos concluir, por meio da breve análise da obra de Schön (2000), que a prática reflexiva pode ser uma realidade nos dias de hoje, mas antes a comunidade escolar precisa

avaliar os princípios que norteiam a mesma. Schön sugere algumas reflexões baseando-se principalmente na investigação realizada nos “ateliês de arquitetura”, onde educandos são estimulados a criar projetos usando como base o conhecimento tácito, o conhecer na ação, a figura do professor entrará em um segundo momento para dialogar e fomentar a reflexão na ação.

A escola hoje precisa refletir sobre o aprendizado dos educandos e se os mesmos estão tendo oportunidade de refletir diante dos conteúdos que lhes são apresentados. Desta forma, vemos a importância do profissional de educação preparado para ir além do modelo convencional de ensino, procurando sempre que possível problematizar o processo de aprendizagem de forma que os educandos, por meio dos conflitos apresentados buscarão refletir na ação pedagógica.

Assim, após uma sumária análise de como esses dois teóricos estão compreendendo o conceito de “prática reflexiva” passaremos a explicitar a metodologia utilizada para investigar como esse conceito está sendo construído ou não no âmbito da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na visão docente e discente.

CAPITULO III: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação é um Estudo de Caso realizado na Faculdade de Educação da UFRJ. Estudo de Caso é uma modalidade de pesquisa, segundo Gil (2008), muito utilizada nas ciências biomédicas, sociais e humanas, que consiste em um estudo exaustivo e profundo de um ou poucos objetos, que permitirá ao pesquisador um olhar mais apurado do objeto investigado.

No desenvolvimento desta investigação foram utilizadas para o nosso Estudo de Caso técnicas de entrevista, questionário e análise documental. Conceituamos entrevista, segundo Gil (2008), como a técnica em que o investigador se apresenta frente aos investigados e formulam perguntas objetivando a obtenção de dados que serão úteis para a investigação do objeto almejado. O conceito de questionário, também de Gil (op. cit.), coloca que o mesmo pode ser definido como um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, impressões entre outras. O conceito de análise documental, segundo Gil (op. cit.), percebe a mesma como uma técnica de obtenção de dados indireta, pois as informações são obtidas não por um contato direto com o indivíduo, mas indireto por meio da análise de diversos tipos de documentos, como livros, registros, papéis oficiais entre outros.

Assim, na presente investigação o questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, para os discentes do Curso de Pedagogia da UFRJ que cursaram a disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais, nos períodos de 2014.2 e 2015.1. O questionário foi enviado via correio eletrônico para 71 discentes que cursaram a citada disciplina nos períodos referenciado anteriormente, que tiveram 15 dias para responder às questões. Foram enviados dois lembretes para o grupo ao longo dos 15 dias. Desta forma, obtivemos um retorno de 17 discentes.

A entrevista foi estruturada com perguntas fixas e preestabelecidas e realizada com duas professoras que ministraram a disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais no Ensino fundamental no Curso de Pedagogia da UFRJ, nos períodos citados anteriormente. Além disso, os encontros foram marcados em dias e horários diferentes e apenas o assunto da entrevista foi comunicado com antecedência. A entrevista foi gravada e transcrita.

Na parte da investigação que trata da análise documental, o objeto foram os planos de curso de ambas as professoras da disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais utilizados nos períodos de 2014.2 e 2015.1.

1.1 – O que nos diz a análise documental dos planos de curso da disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais.

Passaremos agora à análise documental dos planos da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Faculdade de Educação da UFRJ, para ver se o mesmo contempla o conceito da prática docente reflexiva assumido neste estudo. No período da pesquisa tínhamos duas professoras na Faculdade de Educação oferecendo a disciplina investigada.

Desta forma, iremos analisar os dois planos, que estão em anexo, utilizando dez indicadores que servirão para conceituarmos os documentos dentro de critérios considerados relevantes para a construção de um plano de curso. A saber, os dez indicadores são: identificação, ementa, objetivo geral, objetivos específicos, conteúdo programático, metodologia de trabalho, avaliação, bibliografia, organicidade do plano de curso e correção da linguagem escrita do texto do plano de curso.

Passaremos agora à análise do plano de curso da professora A (anexo 1), utilizado os seguintes critérios e estruturação:

1- Em relação aos dados de identificação

() o plano de curso apresentou todos os dados de modo correto (nome da disciplina, código, carga horária, creditação, ano, período, horário)

() o plano de curso apresentou até dois erros contrariando essas normas

(**x**) plano de curso apresentou mais do que dois erros contrariando essas normas

2-Em relação à apresentação da ementa

() o plano de curso apresentou a ementa conforme detalhada no plano curricular

() o plano de curso apresentou a ementa sugerida no plano curricular, mas modificou sua forma

(**x**) o plano de curso não apresentou a ementa explicitada no plano curricular

3- Em relação ao objetivo geral

() o plano de curso apresentou objetivo geral de acordo com a ementa, redigido de forma correta

() o plano de curso apresentou objetivo geral em desacordo com a ementa ou redigido de forma incorreta

(**x**) o plano de curso não apresentou objetivo geral

4- Em relação aos objetivos específicos

() o plano de curso apresentou objetivos específicos coerentes com o objetivo geral e redigidos de forma correta

(**x**) o plano de curso apresentou objetivos específicos, mas não estavam coerentes com objetivo geral ou redigidos de forma incorreta

() o plano de curso não apresentou objetivos específicos

5- Em relação ao conteúdo programático (programa)

() o plano de curso detalhou o programa por tópicos de conteúdo e estes estavam coerentes com os objetivos

() o plano de curso detalhou o programa por tópicos de conteúdo mas estes não estavam coerentes com os objetivos

(**x**) o plano de curso não detalhou o programa

6-Em relação à metodologia de trabalho

() o plano de curso explicitou a metodologia de trabalho e estava coerente com os objetivos e o programa

() o plano de curso explicitou a metodologia de trabalho mas esta não estava coerente com os objetivos e o programa

(**x**) o plano de curso não explicitou a metodologia de trabalho

7-Em relação à avaliação

() o plano de curso explicitou a avaliação e estava coerente com os objetivos, o programa e a metodologia de trabalho

(**x**) o plano de curso explicitou a avaliação mas esta não estava coerente com os objetivos , o programa e a metodologia de trabalho

() o plano de curso não explicitou a avaliação

8-Em relação à bibliografia

(**x**) o plano de curso explicitou a bibliografia e está estava coerente com os objetivos, o programa e a metodologia de trabalho e redigida de acordo com as normas da ABNT

() o plano de curso explicitou a bibliografia, mas estava fora das normas da ABNT

() o plano de curso não explicitou a bibliografia

9-Em relação à organicidade do plano de curso como um todo

() sua leitura deixou no grupo uma visão clara , objetiva e coerente de como o curso iria decorrer

(**x**) sua leitura deixou no grupo uma visão de um documento pouco claro e desarticulado

10- Em relação à correção da linguagem escrita do texto do plano de curso

(**x**) o texto estava bem redigido sem erro da linguagem escrita

() o texto estava redigido com até três erros da linguagem escrita

() o texto estava redigido com mais de três erros da linguagem escrita

Passaremos agora à análise documental do plano de curso da professora B (anexo 2), utilizando os mesmos indicadores e critérios que foram estabelecidos anteriormente.

1- Em relação aos dados de identificação

() o plano de curso apresentou todos os dados de modo correto (nome da disciplina, código, carga horária, creditação, ano, período, horário)

() o plano de curso apresentou até dois erros contrariando essas normas

(**x**) plano de curso apresentou mais do que dois erros contrariando essas normas

2-Em relação à apresentação da ementa

☒ (x) o plano de curso apresentou a ementa conforme detalhada no plano curricular
() o plano de curso apresentou a ementa sugerida no plano curricular, mas modificou sua forma

() o plano de curso não apresentou a ementa explicitada no plano curricular

3- Em relação ao objetivo geral

() o plano de curso apresentou objetivo geral de acordo com a ementa, redigido de forma correta

() o plano de curso apresentou objetivo geral em desacordo com a ementa ou redigido de forma incorreta

☒ (x) o plano de curso não apresentou objetivo geral

4- Em relação aos objetivos específicos

() o plano de curso apresentou objetivos específicos coerentes com o objetivo geral e redigidos de forma correta

☒ (x) o plano de curso apresentou objetivos específicos, mas não estavam coerentes com objetivo geral ou redigidos de forma incorreta

() o plano de curso não apresentou objetivos específicos

5- Em relação ao conteúdo programático (programa)

() o plano de curso detalhou o programa por tópicos de conteúdo e estes estavam coerentes com os objetivos

() o plano de curso detalhou o programa por tópicos de conteúdo mas estes não estavam coerentes com os objetivos

☒ (x) o plano de curso não detalhou o programa

6-Em relação à metodologia de trabalho

() o plano de curso explicitou a metodologia de trabalho e estava coerente com os objetivos e o programa

() o plano de curso explicitou a metodologia de trabalho mas esta não estava coerente com os objetivos e o programa

(**x**) o plano de curso não explicitou a metodologia de trabalho

7-Em relação à avaliação

() o plano de curso explicitou a avaliação e estava coerente com os objetivos, o programa e a metodologia de trabalho

(**x**) o plano de curso explicitou a avaliação mas esta não estava coerente com os objetivos , o programa e a metodologia de trabalho

() o plano de curso não explicitou a avaliação

8-Em relação à bibliografia

(**x**) o plano de curso explicitou a bibliografia e está estava coerente com os objetivos, o programa e a metodologia de trabalho e redigida de acordo com as normas da ABNT

() o plano de curso explicitou a bibliografia, mas estava fora das normas da ABNT

() o plano de curso não explicitou a bibliografia

9-Em relação ao plano de curso como um todo

() sua leitura deixou no grupo uma visão clara , objetiva e coerente de como o curso iria decorrer

(**x**) sua leitura deixou no grupo uma visão de um documento pouco claro e desarticulado

10- Em relação à correção da linguagem escrita do texto do plano de curso

(**x**) o texto estava bem redigido sem erro da linguagem escrita

() o texto estava redigido com até três erros da linguagem escrita

() o texto estava redigido com mais de três erros da linguagem escrita

Passaremos agora à análise dos planos após os mesmos serem submetidos aos indicadores e critérios adotados para conceituarmos a construção do planejamento de curso de uma disciplina. Em relação à questão 1 que tratou dos critérios de identificação percebemos que o planejamento da professora A não atendeu aos requisitos, pois não foi

possível identificarmos no plano, por exemplo, a creditação da disciplina, a carga horária e o código. Em relação ao planejamento da professora B, também tivemos dificuldade de identificar a creditação, a carga horária e o código da disciplina.

Em relação ao segundo indicador foi analisada a apresentação da ementa. Este item está contemplado no formulário CEG, (Câmara de Ensino de Graduação) que além da ementa contém vários outros itens da identificação. No Planejamento da professora A não foi possível identificar a ementa, por outro lado, no planejamento da professora B a ementa foi adicionada exatamente como está no formulário CEG.

Prosseguindo em nossa análise, o indicador três verifica se o plano de curso contempla o objetivo geral da disciplina. Em relação às professoras A e B não foi possível fazermos a identificação do mesmo.

O quarto indicador analisa os objetivos específicos. As professoras A e B apresentaram os mesmos, no entanto, como não temos o objetivo geral, não foi possível fazermos uma verificação mais apurada para verificarmos se ambos estavam alinhados.

O quinto indicador analisa o programa do curso. Ambas as professoras apresentaram o programa. No entanto, não ficou claro os assuntos que seriam trabalhados ao longo do semestre em cada dia da semana, assim, não foi possível identificar a coerência do cronograma com o conteúdo proposto.

Em relação ao sexto indicador foi analisada a metodologia de trabalho. A professora A não explicitou sua metodologia de trabalho, já a professora B fez uma simples apresentação da metodologia, mas não ficou claro como seria a relação dos objetivos com o programa observando a metodologia.

O indicador sete analisou a avaliação adotada pelas professoras da disciplina dentro do contexto do planejamento. A professora A explicitou a avaliação com clareza e estava de acordo com as ideias principais dos objetivos, mas não foi possível fazer associação clara usando como referência o programa e a metodologia de trabalho, pois esses estão incompletos. A professora B explicitou a avaliação e esta estava de acordo com as ideias contidas nos objetivos, mas também tivemos dificuldades para associarmos com as ideias contidas no programa e metodologia de trabalho.

Em relação ao oitavo indicador foi analisada a bibliografia e ambas as professoras A e B apresentaram de forma clara fazendo conexão com os objetivos, metodologia de trabalho

e avaliação. No entanto, um autor específico sob o tema prática reflexiva, que constava no formulário CEG, não foi apontado.

O nono indicador analisa o plano de curso como um todo. Neste sentido, ambos os planos das professoras A e B, nos dão apenas uma ideia de como será o trabalho, mas pela leitura do documento temos dificuldades de entender informações mais específicas, como quais textos para leitura serão indicados e os dias que serão trabalhados, também temos dificuldades para saber a data das avaliações.

Em relação ao décimo indicador foi verificada a linguagem escrita do planejamento. Neste sentido, ambas as professoras escreveram com linguagem clara e objetiva, não foram identificados erros aparentes.

Após a análise do documento plano de curso, com base em indicadores e critérios, podemos considerar que a mesma forneceu subsídios para a argumentação de que a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental tem a prática reflexiva como horizonte de trabalho, mas a mesma poderia ser mais explicitada nos planos para ser efetivamente trabalhada no cotidiano do trabalho efetivo em campo.

1.2 – O que nos dizem os dados das entrevistas realizadas com as professoras da disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

O presente item terá como objetivo analisar as informações obtidas por meio das entrevistas, que estão transcritas no anexo 2, realizadas com as duas professoras de Prática de Ensino das Series Iniciais do Ensino Fundamental da FE da UFRJ. As entrevistas são estruturadas e foram gravadas em dias diferentes. Iremos identificá-las como professoras A e B.

Em relação à primeira questão foi perguntado sobre a formação acadêmica das docentes. A professora A fez Pedagogia na UFRJ de 85 a 88, e começou a trabalhar antes de concluir a graduação, atuando com educação infantil. Em seguida, adquiriu uma nova experiência trabalhando com EJA (Educação de Jovens e Adultos) em um projeto para funcionários analfabetos da UFRJ. Também fez mestrado na UFF – Universidade Federal Fluminense de 90 a 92. Durante o mestrado aproveitou uma viagem a Cuba para realizar uma

pós-graduação em Havana, sobre a campanha de alfabetização em Cuba. Depois conseguiu uma bolsa de aperfeiçoamento e bolsa de pré-doutorado com Gaudêncio Frigoto. Entrou no doutorado em 1996 na URFJ, a tese foi um estudo comparado estabelecendo elementos de comparação entre o Brasil e a Argentina e nas políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil e na Argentina nos anos 80 e 90 no processo da transição democrática. Por isso, acabou trabalhando na Argentina na Fundação Centro de Estudos Brasileiros dando aula de português para estrangeiros. Entrou na UFRJ em um concurso de 2003 como professora de ensino das séries iniciais, mas também já deu aula de Didática, leitura e produção de texto. Além disso, criou a disciplina sobre alfabetização de EJA que é Multilinguagens na alfabetização de jovens e adultos.

A professora B fez ensino médio normal, graduou-se em Jornalismo e depois em Pedagogia na Universidade Federal do Paraná. O mestrado e o doutorado foram na área de educação com foco na questão da alfabetização e a prática do professor no ensino da leitura e escrita e na questão dos saberes desse professor também em relação à alfabetização. Concluiu o doutorado em 2012. Além disso, trabalhou de 2011 até 2014 com Educação à Distância coordenando um curso. Disse, também, que desde que concluiu o magistério atuou como professora das séries iniciais e na educação infantil em diferentes escolas da rede pública do interior de São Paulo. Depois passou um tempo atuando no Sesi que é do Sistema S, completando cerca de 8 anos de experiência com educação infantil e séries iniciais.

Na questão dois as docentes foram indagadas sobre a forma que se tornaram professoras de Prática de Ensino das Séries Iniciais e como adentraram nesta prática na universidade. A professora A expressou que durante o trabalho pedagógico que desenvolvia na Argentina fez e foi aprovada para o concurso público para a UFRJ em 2003 para Didática e Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A professora B disse que a primeira vez que deu aula de prática de ensino foi no semestre passado (2014.1), por isso, se considera docente iniciante e que é tudo novidade. Entrou na universidade por meio de concurso público, e como já trabalhava com alfabetização ficou interessada em atuar com a formação de professores por isso realizou este concurso que foi específico para atuar com a prática de ensino das séries iniciais. No entanto, reconhece que a experiência com estágio está sendo adquirindo agora na UFRJ.

Na questão três a pergunta almejava um relato simples do programa e trabalho desenvolvido pelas docentes na disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais. A professora A expressou inicialmente que ao longo dos anos e de cada semestre, naturalmente, acumula-se experiência que permite fazer modificações no programa, e com o novo currículo a prática de ensino é ofertada no oitavo período, então, os discentes estão no final do curso. Assim, na parte inicial da disciplina é feito um trabalho de preparação para enviá-los para as escolas onde irão fazer o estágio, já existe um diálogo pré-estabelecido com essas escolas. Também é feito com as mesmas um contrato de estágio a outra parte da disciplina é composta por um programa com vários temas sequenciais, introduzido com o conteúdo de Direitos Humanos, mas que também retornam para aprofundar em alguns pontos relevantes da disciplina como é o caso da função social da escola, do cotidiano escolar, do professor pesquisador, confecção de materiais didáticos e com as múltiplas linguagens. No entanto, a professora diz que é um pouco frustrante, pois um semestre é muito pouco para se aprofundar nos conteúdos necessários e, às vezes, fica evidente a necessidade deste aprofundamento. Então, procura trabalhar alguns tópicos que não podem ser deixados de lado, como, técnicas de elaboração de planos de aulas, os elementos que compõe um plano de aula, aproveitando para analisar cada plano de aula dos discentes que serão depois observados durante a regência. Procurando, também, levar o monitor para assistir à regência e dar retorno coletivo. Além disso, existe uma preocupação em dar atendimento individual e fazer discussões em sala sobre as propostas dos alunos. E, por fim, trabalha com a educação infantil, perpassando as aulas e trazendo muito material de literatura infantil, fazendo oficinas dos mesmos e solicitando que os alunos desenvolvam um olhar crítico sobre os elementos que nos permitem avaliar os bons livros de literatura infantil.

A professora B relatou que procura articular os aprendizados que os alunos têm no estágio com as teorias que estudam em sala de aula em relação à prática. Exemplifica dizendo que deve ser considerado o modo de olhar que precisamos ter sobre a escola e que não pode ser neutro, pois carregamos conosco todas as representações, ideias, concepções relacionadas à escola. Além de refletir sobre o que é ser professor. Com isso, busca distanciar os discentes dessa ideia que construímos por ainda não sermos professores. Também trabalha a questão dos saberes docentes para que o aluno não tenha uma visão estereotipada do professor como

o grande culpado pelo fracasso escolar, incompetente, mostrando que a carreira de professor é construída ao longo do tempo. Além disso, trabalha o contexto exterior da escola, a precarização do professor e o que esse contexto implica na prática do professor na sala de aula, faz oficinas em sala de aula para trabalhar com alfabetização e matemática, as questões étnico – raciais na escola. Sempre articulando esses temas com as experiências vivenciadas pelos discentes no estágio. Por fim, tem o planejamento da regência, que é um momento que o discente se coloca como professor. Não que isso vá ensiná-lo a ser professor, mas é um momento que ele figura como o gestor da sala e os registros de tudo que acontece no estágio. A ideia é que a construção seja constante, anotando as observações das aulas, os exercícios propostos, as contribuições do estagiário, além das observações feitas fora da sala de aula, nos corredores, intervalo, mural entre outros.

Na questão quatro indagamos acerca das dificuldades encontradas na construção da disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais. A professora A iniciou relatando que um dos desafios é o pouco retorno dos alunos quando são solicitados na realização de leituras acadêmicas, tornando-se um grande problema como relata: *“Tem uma... uma falta de leitura, talvez uma não percepção da necessidade que se torna para o professor a informação de que realizem leituras, então assim, isso é uma dor de cabeça que eu passo... eh... eu não vou mudar isso, acho que isso tem que sensibilizar os alunos de diferentes formas, mas eles têm que se convencer de que é preciso ler, que não se faz um curso superior sem leitura.”*. Outro desafio é o aluno trabalhador que trabalha no turno da manhã e da tarde e não tem tempo para realizar o estágio. A professora tenta contornar esse problema sem reduzir a carga horária de 120 horas. Exemplifica relatando o caso de uma aluna, que faz estágio das 7h30 até às 10h e depois vai para o trabalho, mas tudo isso precisa de acompanhamento e diálogo com a escola que recepciona o estagiário. E cita o exemplo de outro aluno que procura tirar o mês de férias no trabalho para fazer o estágio. Um problema que está acontecendo neste momento é o da greve. É comum os alunos, ao longo da formação, depararem-se com algumas, o que acarreta dificuldades pois isso traz uma ruptura no cronograma da disciplina e, quando retorna, é difícil estabelecer nova rotina. Outro problema é a infraestrutura pois falta o mínimo. Exemplifica dizendo que às vezes tem o Datashow, mas falta a tomada, existem goteiras na sala, às vezes não tem salas de aula, a biblioteca é precária e sobre isso diz: *“Outro éhh.. a*

precariedade da biblioteca, desde que eu era aluna, desde que eu entrei... eu considero que é assim... uma sugestão que eu daria é que o professor desse uma lista de livros que a biblioteca deveria adquirir pra se atualizar, pra eu... eu vivo ... eu sou a biblioteca ambulante pros alunos, eu vivo emprestando livros, porque os livros com os quais eu trabalho, que eu coloco em numa bibliografia bastante intensa, não estão à disposição, em sua maioria na biblioteca, então se torna um problema, então eu vivo fazendo isso, eu... eu empresto pra ler, pra xerocarem, minha intenção é que sempre leiam ao máximo, consultem, manuseiem os livros pra poder terem vontade de lerem”. Por fim, expressou claramente que sempre tem problemas de infraestrutura que atrapalham.

A professora B relatou que a maior dificuldade é a questão da localização das escolas para o estágio, pois muitos reclamam da distância. Exemplifica que o Colégio de Aplicação da UFRJ tem uma estrutura para formação do professor, mas muitos alunos têm resistência de fazer o estágio lá. E ficam cobrando que os professores consigam oportunidades para que estagiem em lugares mais acessíveis geograficamente. Além disso, a professora tem percebido que muitos alunos estão mais preocupados em terminar o estágio como algo burocrático do que em ver o estágio como um momento importante da formação e que ali terão um contato com a realidade do professor, com seus saberes, em como dar aula, como se relacionar com os alunos e infelizmente isso tem sido um problema, pois muitos alunos não tem consciência da importância do estágio para a sua formação. Outro problema está referenciado aos relatos escritos no diário. Percebe-se uma certa dificuldade para articular aquilo que veem na escola com os textos que embasam a prática docente. Por fim, retorna ao assunto das escolas que recebem os estagiários e aponta o problema da relação das mesmas com os estudantes, pois há relatos de alunos que não são bem recebidos pela instituição e professores que se sentem inseguros com a presença dos estagiários nas turmas.

A quinta pergunta procura sondar as docentes acerca da capacitação dos alunos para atuarem nas séries iniciais após passarem pela disciplina e pelo estágio. A professora A expressou que essa pergunta é difícil e argumentou o seguinte: *“É difícil a pergunta, né? Porque capacitado, verdadeiramente capacidade, é a experiência que vai dar com uma boa formação. Eu me lembro, na época de estudante, há 30 anos que a gente era muito crítica, da qualidade, né, da educação, do que acontecia. (pausa grande) Ehh... quando eu*

frequentava encontros, conferências brasileiras de educação, né... ANPED congressos, seminários, jornadas... eu percebia, comparativamente, com colegas de outras universidades, fossem elas públicas ou privadas, que a gente estava bastante atualizado com relação com as discussões que eram feitas, que a gente tinha acesso a professores de alto nível, então, eu fui mudando um pouco disso, né, esse ponto de vista que... e vendo que dependendo (pausa) da dedicação e do envolvimento individual a gente conseguia uma melhor formação, eu percebo bastante isso na faculdade de educação: alunos éhh... fracos que conseguem se formar continuando fracos, alunos fracos ou médios que conseguem uma melhor formação com uma maior dedicação, claro que por meio da exigência dos professores, mas éhh... é importante a vontade, a sensibilização que o aluno vai adquirindo ou não ao longo da faculdade. Eu fico um pouco assustada de ver alunos no final do oitavo período que não tem uma sensibilidade política da função que tem o professor. Aí eu digo, bom... você é jovem, ainda não é todo mundo, o ponto de vista aqui, não é todo mundo que deve ser professor, não é porque não foi possível outra coisa que vem para a pedagogia e vai ser um bom professor, assim eu acredito cada vez mais que o bom professor é aquele que quer, que quer, que se sente desafiado e motivado pra superar os obstáculos”.

A professora B relatou que completamente não, pois se perguntarmos aos alunos, eles vão dizer que não. E acrescenta: “Até porque, por mais que o estágio aproxime o aluno da realidade nunca vai ser a realidade do professor ... você não tá lá como professor, uma coisa tá lá assistindo aula, outra coisa é você tá lá dando aula, você lidando com esses alunos, né, mas eles certamente vão com uma ideia mais real daquilo que... daquilo... do que é a escola, muitas vezes se fala que o aluno vai com uma ideia da escola ideal e aí você tem aquele choque. Então, acho que o estágio também permite que esse choque acaba sendo, talvez, menor porque você já vivenciou aquilo, já teve um contato com aquela realidade que você vai ter que enfrentar”. Além disso, a professora ratifica que a Faculdade não prepara completamente, mas que uma boa formação ajuda o aluno a ter mais autonomia no planejamento, a entender o papel do professor, que ele não é o culpado de todas as mazelas da educação, ou que ele é o salvador da pátria, mas sim uma visão mais real do que é o professor, de como se dão as relações professor/aluno, a organização da sala, as possibilidades de desenvolvimento e dos procedimentos, enfim, neste sentido, a prática de ensino tende a ajudar.

Na sexta questão procurou-se saber se na perspectiva e avaliação do professor a prática reflexiva por parte dos estagiários foi considerada no decorrer do estágio. A professora A disse que trabalha intensamente e usa o conceito do professor pesquisador que é um professor reflexivo, estimulando os alunos a observarem o trabalho do professor no estágio e encontrar pontos que são pesquisáveis, porque o pesquisador é reflexivo, crítico, analítico, construtivo. Exemplifica relatando que um dos trabalhos finais é desenvolver um projeto apontando uma solução para o problema encontrado no estágio. Outro ponto de reflexão é com a regência, que procura levar o aluno a fazer uma autocrítica, no que poderia ser melhor. Além disso, utiliza as situações vivenciadas no estágio pelos alunos como discussão com a turma, questionando, por exemplo: - O que vocês fariam nessa situação? E, assim por diante, como um momento de diálogo reflexivo. Percebi, também, em sua fala um tom de indignação com a educação, como relata: *“Eu sou muito Freiriana: educação e mudança. A gente tem que analisar o que não está bom e eu considero que a escola está péssima, não está nada boa do jeito que ela está, e que ela pode melhorar, e ela pode melhorar com os nossos alunos de pedagogia, com a gente, com o diálogo, com professores escutando mais os professores. Oferecendo espaços na faculdade de educação e vocês pedem um espaço para isso, de que...de que os professores frequentem a faculdade de educação trazendo os seus saberes da prática da escola pra dialogar conosco aqui na faculdade de educação, na academia”*.

A professora B relatou que procura estabelecer essa reflexão no início de cada aula, por meio do diálogo proveniente das questões vivenciadas pelos estagiários e sempre que possível associando aos textos e teorias utilizadas na disciplina. Então, esse diálogo é uma forma de reflexão. E expressou que os depoimentos sobre a prática são bem negativos: *“...os relatos dos alunos são muito negativos em relação a prática, né, a gente vê que de fato, é uma prática muito problemática na maioria dos professores. Então, será que não existe também uma, um, uma ausência de um papel, de um gestor, que articule as práticas, porque a gente vê ... e aí a gente coloca essas reflexões pra eles, porque éhhh você falar só o que o professor não faz éhhh..., éhhh... num, num atinge aquele objetivo que ele deveria atingir, mas em que contexto está essa escola...? E outra... percebe que no caso específico dessa escola, falta um articulador, como eu tenho vários alunos fazendo nessa escola, então aí*

nesse sentido, tava pensando outro dia nisso: Cê vai ter um retrato dessa escola, eu já tive no ano passado vários alunos lá, este ano vários alunos lá e aí você tem um retrato dessa escola. Aí o que que leva essa escola, a ter, tipo, essas práticas na maioria, em relação a maioria dos professores. São poucos os alunos que trazem relatos de práticas mais interessantes, até na relação com o aluno, não só na prática de procedimento didático, mas na própria relação que estabelece com os alunos. Então, é um problema de professor? Será que todos os professores não tão interessados? Me parece que falta um trabalho, aahhh de gestor na articulação dos ... dos professores". Então, a partir desta escola muitas reflexões são feitas em sala de aula, fazendo com que os alunos sejam efetivamente reflexivos.

Na questão sete as docentes foram indagadas acerca da avaliação que fazem da maneira como o estágio é ofertado nesta disciplina. A professora A expressou que fica sempre com a sensação que é insuficiente, e lembra que quando era estudante de Pedagogia na UFRJ, os alunos defendiam o pedagogo generalista que é o que estamos formando hoje, não temos mais as habilitações no Curso, agora são vários eixos e, por isso, sente falta de um aprofundamento. Falando das Séries Iniciais disse: *"Vou falar das séries iniciais né que na verdade são os anos iniciais o aluno tem até 120 horas né, geralmente são 90, dessas 120, pra vivenciar um ano mas é diferente, um primeiro ano, segundo ano, quanto ano, e quinto ano, às vezes eu fico, eu sinto que o aluno deveria ter uma maior circulação entre os anos, isso também é gritante com a educação infantil, uma coisa é você fazer estágio, né, com os bebês e você fazer estágio com o pré 1, pré 2 que já está em processo de alfabetização então eu sinto que isso é uma lacuna... e é um problema difícil de resolver, não é só voltamos ao que era, o professor, né, unicista com uma formação apenas, ou como conciliar esse pedagogo generalista mas que tem uma maior profundidade."* Por fim, sugere que o estágio comece antes para que o aluno possa ter mais oportunidades de vivenciar outros anos dentro das séries iniciais por exemplo.

A professora B expressa que, por ser sua primeira experiência com esta disciplina, acredita que o estágio está acontecendo de forma interessante, diferente de quando fez estágio no período de sua própria graduação, pois não havia essa ligação do estágio com a disciplina, como acontece na UFRJ, que reconhece ser muito bom, pois permite que acompanhemos o aluno com maior proximidade, indagando o que eles viram no estágio, o que aconteceu.

Assim, ao longo do processo o professor pode fazer interferências e ajudar o aluno em suas necessidades. Por isso esse modelo é interessante. A regência também é um momento interessante, apesar de a professora não dar um peso tão significativo neste momento, mas reconhece que ajuda o aluno a planejar uma aula. E, durante o processo, podemos ajudar na elaboração do mesmo, pois são encontradas muitas dificuldades, como a de pensar no tempo disponível para realizar uma aula, às vezes o conteúdo fica muito extenso ou abaixo do necessário, têm dificuldades na elaboração dos objetivos. Então, essa parte do planejamento da aula é até mais importante do que a regência em si, pois é um momento de reflexão do aluno. Por outro lado, sentiu certa dificuldade para responder à questão, como disse a seguir: *“E acho que o formato, hummm... não sei... como eu não tenho outras experiências é difícil pra eu falar se tá bom ou não. Eu vejo o lado do que é positivo que é esse, essa possibilidade de encontrar os alunos toda a semana, porque no estágio é mais complicado nas escolas, porque você tem, por exemplo: vários alunos na mesma escola, mas faz um horário, né, e a gente também tem outros compromissos na universidade”*. Continuou relatando a dificuldade de dedicar mais tempo à disciplina e fazer conexão com as escolas que recebem os estagiários devido aos diversos compromissos que tem na universidade.

Na oitava questão as docentes foram perguntadas em relação à perspectiva das escolas que recebem os estagiários, o que poderia ser feito pelas escolas para que os licenciandos tivessem uma prática reflexiva. A professora A expressou que o caminho é o professor universitário estar na escola, oferecendo espaços de troca. Exemplificou relatando o que aconteceu em uma escola em Copacabana. Destacou que foi a parceria com as professoras da mesma, a partir das necessidades que apontavam, que ajudou o trabalho. Por isso, esse diálogo é importante com a escola para que juntos possamos refletir.

A professora B inicia sua fala usando o exemplo do Cap (Colégio de Aplicação) – UFRJ. Declara que nesta escola o professor regente tem mais contato com o estagiário e isso torna a experiência sobre a prática mais reflexiva, pois esse diálogo é fundamental para o licenciando. Além disso, acrescenta que por conta dessa relação tão valiosa entre professor regente e estagiário, talvez a universidade devesse refletir sobre seu papel de preparar melhor os professores que recebem os estagiários. Até por que esses professores não ganham nada a mais para realizar esse trabalho e alguns se sentem vigiados pelos estagiários. Por

isso, devemos ter muito cuidado e preparar os alunos também, para que os mesmos tenham consideração pelo profissional que está atuando.

Desse modo, após a análise dos dados da entrevista, podemos argumentar que as docentes são muito bem preparadas para exercer suas funções e têm clareza da importância de uma prática reflexiva, abordando suas características essenciais apontadas no quadro teórico que buscou construir esse conceito. No entanto, as condições concretas de trabalho com as quais se defrontam impedem que o conceito se construa de modo mais efetivo no cotidiano das escolas.

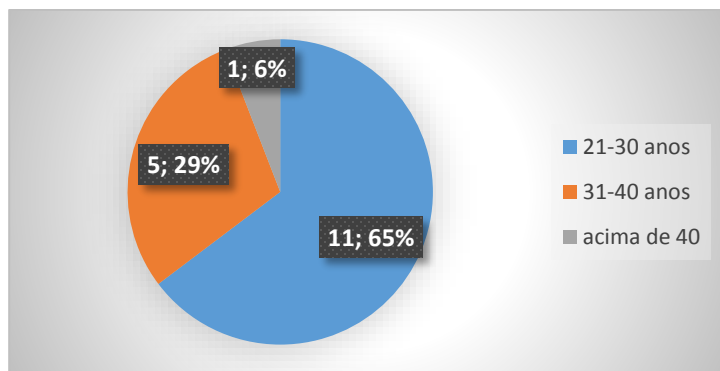
Após a análise de como as docentes percebem e efetivam o conceito de prática reflexiva, passaremos a analisar como este conceito é construído pelo corpo discente investigado.

1.1 – O que nos dizem os dados do questionário: Análise e interpretação dos resultados do questionário realizado com os discentes da disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia.

Passaremos agora para a análise e interpretação dos resultados, que Gil (2008) conceitua com definições distintas, mas que estão estreitamente relacionadas. A análise dos resultados objetiva reunir, de maneira resumida, os principais indicativos, assuntos e informações de forma a facilitar a investigação do objeto. Por sua vez, a interpretação almeja alcançar um sentido mais amplo das respostas. Então, com essas informações preliminares passaremos a análise dos 17 questionários validados (o modelo está no apêndice 3) pelos discentes.

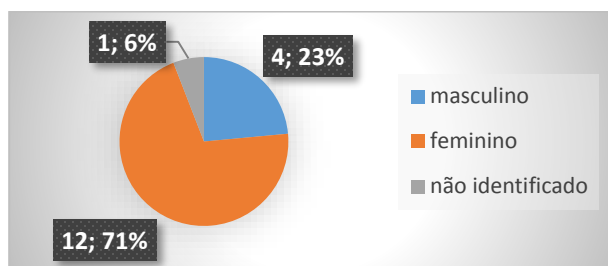
Dados do questionário

Gráfico 1. Distribuição dos respondentes segundo o critério da idade



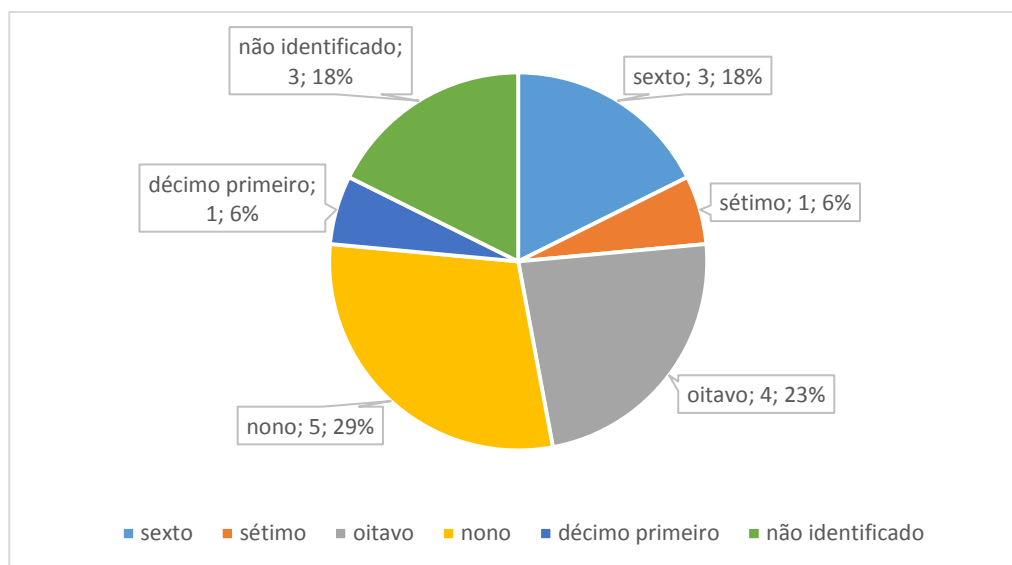
Percebemos que a maior parcela dos discentes que responderam ao questionário tem entre 21 anos e 30 anos.

Gráfico 2. Distribuição dos respondentes segundo o critério do sexo.



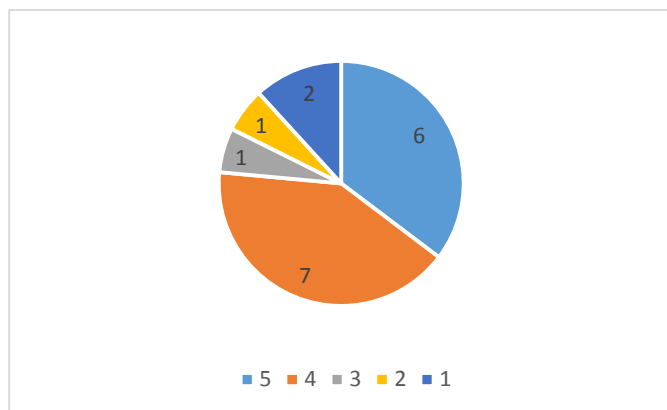
Em relação ao sexo, percebemos uma predominância do feminino, realidade muito marcante no curso de Pedagogia da UFRJ.

Gráfico 3. Distribuição prestigiando o semestre atual dos discentes que responderam o questionário.



No gráfico 3 o objetivo era obter a informação acerca de qual semestre o discente cursava quando fez a prática de ensino. Considerando que segundo o currículo do curso de Pedagogia da UFRJ, a prática de Ensino das Séries Iniciais é oferecida no 8º período, podemos inferir que apenas 4 discentes fizeram a disciplina seguindo o fluxo adequado. Tivemos 5 discentes que fizeram no nono e outro no sétimo, com uma diferença de apenas 1 semestre, que não representa alteração tão relevante em relação ao fluxo. Por outro lado, tivemos 3 discentes que cursaram a disciplina quando estavam no sexto período e outro no décimo primeiro, que representa uma alteração significativa no fluxo. Em relação aos que fizeram no sexto, com uma diferença de dois semestres, é necessário refletir se estavam com a maturidade adequada para antecipar a disciplina, e outra reflexão pertinente é a própria estrutura do Curso que não exige pré-requisito para os discentes fazerem as práticas de ensino, é importante pensar o quanto esta liberdade afeta na formação adequada dos discentes.

Gráfico 4. Distribuição prestigiando as Práticas cursadas até 2015.1 (inclusive) dos discentes que responderam o questionário.



Com as informações da tabela 4 verificamos que 6 discentes estavam fazendo a quinta prática de ensino e outros 7 estavam fazendo a quarta prática de ensino. Assim podemos inferir, com base no currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ que tem em sua estrutura a primeira prática no quinto semestre (Prática de Ensino no Magistério em Disciplina Pedagógica no Ensino Médio), a segunda no sexto (Prática em Política e Administração Educacional), a terceira no sétimo (Prática de Ensino em Educação Infantil) e a quarta no oitavo (Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino fundamental), que um discente quando faz a Prática de Ensino das Series Inicias, já de veria ter cursado outas três, somando quatro está prática. Assim, dos 17 discentes que responderam o questionário, 13 haviam feito 4 ou mais práticas, mostrando que estão de acordo com o fluxo do currículo.

Gráfico 5. Distribuição considerando os discentes que participaram de bolsa ou programa de extensão.

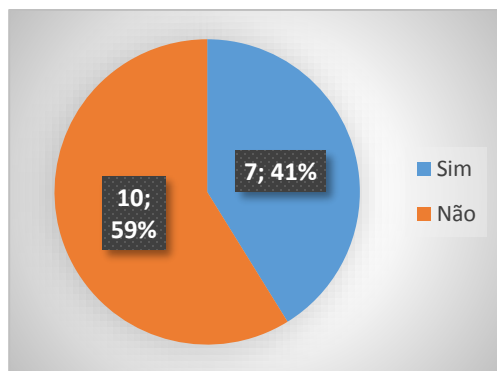
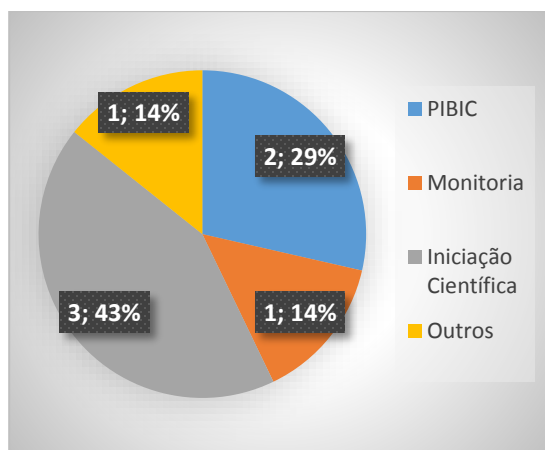
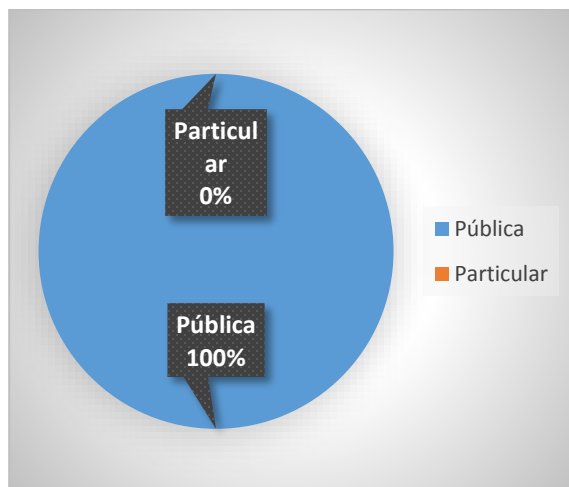


Gráfico 6. Distribuição considerando o tipo de bolsa ou programa de extensão realizado pelo aluno



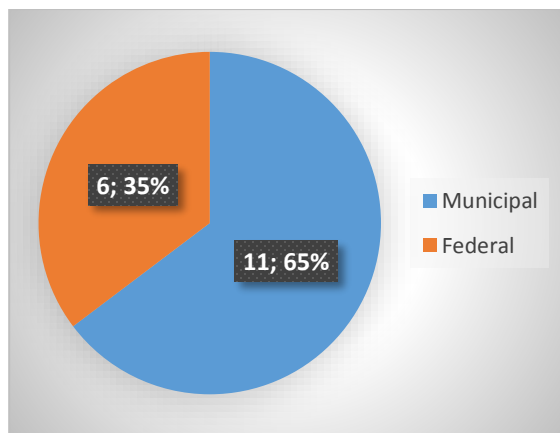
Com essas informações verificamos que 7 dos 17 discentes que responderam o questionário estiveram envolvidos em algum tipo de programa ou bolsa de extensão, considerando que um dos focos principais da universidade é a pesquisa, extensão e ensino e que esses discentes estão na fase final do Curso, que nos leva a refletir que tiveram oportunidades de conhecerem os programas de bolsa e extensão da universidade, mas que no entanto, apenas 41% dos discentes estiveram envolvidos nestes programas e bolsas, revela que a maior parte dos discentes não tiveram a oportunidade de receber uma formação complementar ou viver experiências mais significativas para um curso de formação de professores.

Gráfico 7. Distribuição considerando a rede escolar em que realizou a prática de Ensino (Pública ou Particular).



Com esses dados verificamos que todos os alunos que responderam o questionário, fizeram o estágio na rede pública, então nosso espaço amostral está todo focado em escolas públicas.

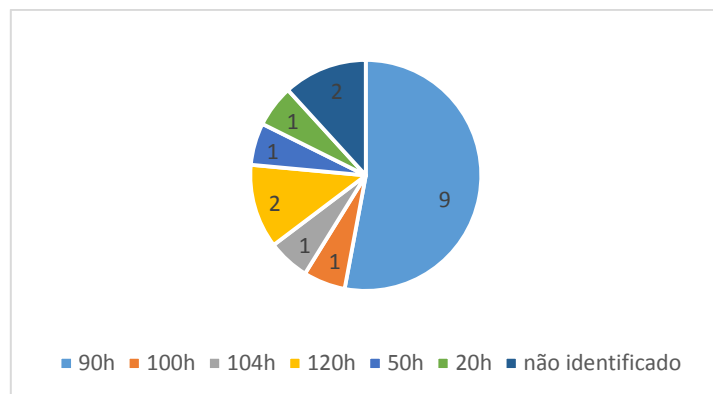
Gráfico 8. Distribuição considerando o tipo de escola pública (Federal, Estadual ou Municipal) em que os discentes fizeram o estágio.



Com essas informações percebemos que dos 17 discentes que responderam o questionário 100% realizou o estágio na rede pública e dentro da rede pública 65% fizeram na rede municipal e 35% na rede federal. Assim, podemos destacar que a experiência de

estágio desses discentes compreende apenas ao universo da rede pública. E, dentro da rede pública, 11 fizeram o estágio em escolas municipais.

Gráfico 9. Distribuição considerando o tempo que os discentes passaram no estágio observando as aulas.



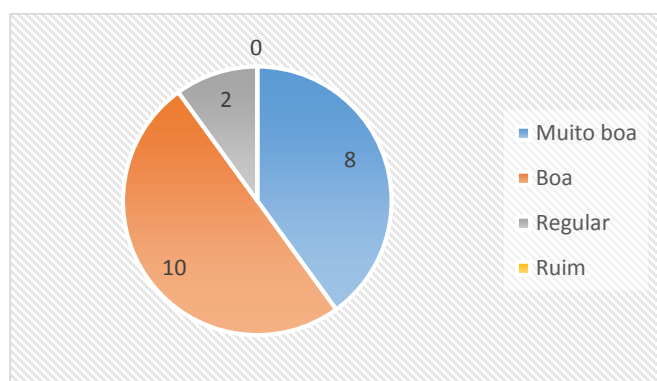
Considerando que os estágios de Prática de Ensino do Curso de Pedagogia da UFRJ, são obrigatórios e têm uma carga horária de 90h/aula, mais 30 horas/aula de atividades complementares, por outro lado, é permitindo que seja possível reverter as 30 horas complementares em extensão as 90h/aula em sala de aula, formando 120 horas na escola, isso, explica a ocorrência de 4 discentes que cumpriram uma carga horário de igual ou maior que 100h/aula. Mas, a grande maioria fez as 90h/aula exigidas e outros 2 fizeram menos que o exigido, a justificativa é que ambos quando responderam o questionário ainda estavam na escola realizando o estágio.

Tabela 1. Distribuição considerando as atribuições do estagiário no período que fez a disciplina.

Categorias	Subcategorias	Frequência	%
Observação	Apenas observa	3	17,6
	Especificou a observação	1	5,8
	Observação com diálogo	1	5,8
Participação	Participa e observa	5	29,5
	Participação ativa	5	29,5

	Participação restrita	1	5,8
Não sabe	-	1	5,8
Total		17	100%

Gráfico 10. Distribuição das informações considerando a maneira como a escola e o professor recepcionou o estagiário.



Com esses dados podemos perceber que a grande maioria dos discentes consideraram a recepção da escola e do professor em que fizeram o estágio como muito boa ou boa, este indicativo é importante pois a maneira como as escolas recebem os licenciandos é fundamental para que o mesmo, se sinta motivado em comparecer ao ambiente de estágio e para interagir com a instituição.

Tabela 2. Distribuição considerando qual o significado da Prática de Ensino das Séries Iniciais para o discente.

Categoria	Subcategoria	Frequência	%
Importante	Iniciação a Docência	2	8,7
	Preparação para mercado de trabalho	1	4,3
	Oportunidade para conhecer a rotina	1	4,3
	Base para a prática futura	1	4,3
	Análise crítica da sala de aula	1	4,3
	Compreensão do trabalho pedagógico	1	4,3

	Reflexão sobre novas possibilidades do fazer pedagógico	1	4,3
	Reflexão sobre as teorias	1	4,3
	Reflexão sobre a prática	1	4,3
	Aprender	1	4,3
	Possível segmento de trabalho	1	4,3
	Alfabetizar e dar continuidade ao processo de alfabetização	1	4,3
	Experiência	3	13
	Contato com realidade dos alunos e/ou professor	3	13
	Diálogo entre teoria e prática	2	8,7
	Treinar potencial na regência	1	4,3
	Observar a prática	1	4,3
Total		23	100

Todos os discentes consideram o significado do estágio como algo importante para sua formação. Obtivemos 23 respostas, pois em alguns alunos verificamos mais de uma categoria. Como exemplo, cito: *“Uma disciplina que une a base teórica importante para sempre repensar a prática no que tange ao contexto de ensino fundamental, treinar seu potencial na regência e realizar as horas/aula na prática para se aproximar da realidade vivida diariamente pelo professor em sala de aula”*. Neste caso, contemplamos as categorias diálogo entre teoria e prática, treinar potencial da regência, contato com a realidade dos alunos e/ou professor.

Tabela 3. Distribuição prestigiando os problemas encontrados pelos discentes na disciplina prática de ensino das séries iniciais.

Categoria	Subcategoria	Frequência	%
Pessoais	Desgaste e cansaço	1	5
Não respondeu		1	5

Não teve		8	40
Professora	Não assistiu regência	1	5
	Inexperiente	1	5
	Mau uso do tempo	1	5
	Concepções de escola	1	5
Externo	Lugar para fazer o estágio	3	15
	Obrigatoriedade do estágio para quem já é docente	1	5
	Greve	1	5
	Atendimento da CRE	1	5
Total		20	100

Com essas informações podemos fazer algumas reflexões, iniciando com a quantidade de respondentes que foram 20, que é superior aos 17 respondentes, e o motivo é que alguns discentes se enquadraram em mais de uma categoria, como exemplo, cito: *“Deslocamento até a escola. Problemas com o atendimento na CRE. Aproveitamento do tempo na parte teórica da disciplina (excesso de burocracia impedindo o rendimento da aula). Carga horária prática muito extensa”*. Consideramos as seguintes categorias neste exemplo: lugar para fazer estágio, mau uso do tempo e atendimento da CRE. Além disso, chama à atenção a quantidade de alunos que não encontraram problemas na disciplina, que representa 40% da turma.

Tabela 4. Distribuição dos dados do questionário prestigiando os problemas encontrados no estágio realizado pelos discentes nas séries iniciais do ensino fundamental.

Categoria	Subcategoria	Frequência	%
Pessoais	Lidar com comportamento dos alunos	1	5,5
	Não interferir no trabalho da professora	1	5,5
	Desgaste e cansaço	1	5,5
Não teve		7	35

Professora regente	Ausência da visualização do plano de aula e planejamento	1	5,5
	Pouco solicita e grossa	1	5,5
	Não entendeu o papel da estagiária	1	5,5
	Não permitia estagiária ter contato com os alunos	1	5,5
Externo	Abertura e receptividade do campo	1	5,5
	Carga horária	2	11
	Greve	1	5,5
Total		18	100

Analisando os dados, encontramos 18 respostas, o que nos leva ao entendimento que um dos questionários contemplou mais de uma categoria, como exemplo, cito: “*Conseguir disponibilidade para fazer o estágio; lidar com o comportamento dos alunos; não interferir no trabalho do professor; fazer o estágio em uma escola tão longe do meu trabalho*”. Neste, foram contemplados lidar com o comportamento dos alunos e não interferir no trabalho do professor. Além disso, chama a atenção a quantidade de discentes que não tiveram problemas no estágio, que representa 35% do total.

Tabela 5. Distribuição dos dados considerando os aspectos positivos vivenciados na disciplina prática de ensino das séries iniciais.

Categorias	Subcategorias	Frequência	%
Importante	Confronto teoria e prática	1	5,26
	Trocas de informações	2	10,52
	Oficinas na sala	1	5,26
	Leitura de textos	3	15,80
	Jogos na sala	1	5,26
	União da teoria com a prática	1	5,26

	Problematizar com a turma	1	5,26
Não respondeu		9	47,30
Total		19	100%

Analisando os dados, percebemos que semelhante as outras tabelas, encontramos respostas nos questionários, em relação aos aspectos positivos da disciplina, que se enquadram em mais de uma categoria, como exemplo, cito: “*Na disciplina foram os textos e os jogos que me mostraram uma forma lúdica de trabalhar diversos conceitos matemáticos*”. Neste exemplo, consideramos a leitura de textos e os jogos em sala como subcategorias. Além disso, percebemos que cerca de 42% não responderam essa questão, e um dos motivos foi que muitos focaram apenas nos aspectos positivos vivenciados no estágio e não na disciplina.

Tabela 6. Distribuição dos dados considerando os aspectos positivos vivenciados no estágio das séries iniciais do ensino fundamental.

Categorias	Subcategorias	Frequência	%
Importante	Contato com corpo escolar	1	4,16
	Confronto entre prática e teoria	4	16,6
	Trocas de informações	2	8,33
	Dedicação da professora	1	4,16
	Confirmação da área que deseja trabalhar	1	4,16
	Trabalho com jogos e musicas	1	4,16
	Refletir sobre a prática	1	4,16
	Repensar formas da didática	1	4,16
	Compreensão do alunado da escola	1	4,16
	Aprendizagem com os alunos	3	12,5

	Vivenciar produção de texto, leitura, interpretação, trabalho coletivo...	2	8,33
	Exercitar o modo de ensinar	1	4,16
	Conhecer realidade escola pública da Z.S	1	4,16
	Experiência adquirida	1	4,16
	Observação do trabalho do professor	1	4,16
Não teve		1	4,16
Não respondeu		1	4,16
Total		24	100

Analisando os dados, verificamos que a grande maioria dos respondentes expressaram seu ponto de vista em relação aos aspectos positivos do estágio, aqui obtivemos apenas 1 questionário sem resposta e outro que expressou não ver nada positivo no estágio. Diferente da mesma pergunta feita anteriormente, só que em relação a disciplina. Isso, nos ajuda a inferir que o estágio tem levado os licenciandos à experiências mais positivas.

Tabela 7. Distribuição dos dados considerando as sugestões dos respondentes para a melhoria da qualidade da disciplina prática de ensino das séries iniciais do ensino fundamental.

Categorias	Subcategorias	Frequência	%
Não percebe		5	23,8
Estrutura do curso	Diminuição da carga horária para professores	1	4,3
	Flexibilidade nas horas culturais	1	4,3
	Mais regências	1	4,3
	Material concreto	1	4,3
Externas	Mais opções de escola	6	28,6

	Estabelecer conexão entre alunos de realidade diferentes	1	4,3
	Diálogo entre universidade/escola	1	4,3
Professor	Comprometimento em assistir regências	1	4,3
	Revisão do planejamento	1	4,3
	Melhor organização do tempo	1	4,3
	Maior diversidade de professores	1	4,3
Total		21	100

Analisando as respostas que trataram da questão das sugestões para melhorar a disciplina prática de ensino das séries iniciais, percebemos que os respondentes, expressaram 6 vezes a necessidade de mais opções de escola, na verdade, esse assunto já apareceu em outros momentos do questionário, por isso, percebo que é necessário analisarmos com mais cuidado a questão das opções para se fazer o estágio e possibilidades de ampliarmos os mesmos, como disse uma das respondentes: *“Abertura de escolas em mais áreas do RJ, para que os alunos que moram longe possam se dedicar mais ao estágio”*.

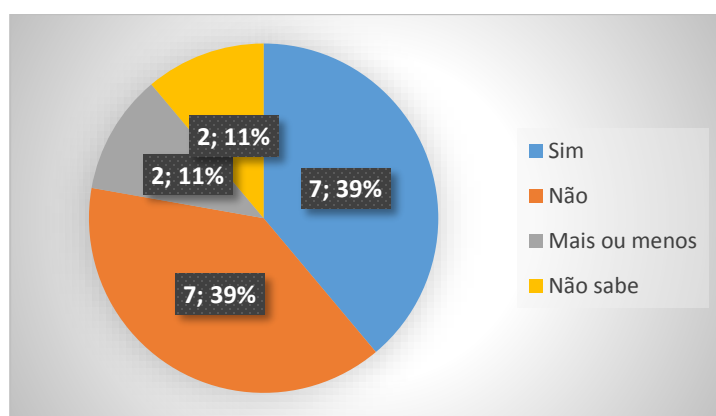
Tabela 8. Distribuição dos dados considerando as sugestões dos respondentes para a melhoria da qualidade do estágio na prática de ensino das séries iniciais do ensino fundamental.

Categorias	Subcategorias	Frequência	%
Não percebe		1	5,9
Não respondeu		8	47
Professores regentes	Melhoria na recepção dos estagiários	1	5,9
	Uso do material concreto	1	5,9
Escola	Boas escolas para a prática	1	5,9

Estrutura	Menos horas de estágio	4	23,5
	Aproximação da escola com universidade	1	5,9
Total		17	100

Analizando os dados em relação as sugestões para que o estágio pudesse ter mais qualidade, percebemos que a grande maioria dos respondentes não responderam essa questão, um dos motivos foi que nestes dados não foram contabilizados os que se referem a mais opções de lugares para estágio, pois consideramos que isso seria uma competência da disciplina e não do estágio. Com os dados percebemos que o retorno à questão das sugestões de melhoria foram mais limitados, indicando que os licenciando não conseguiram encontrar muitas soluções para sugerir como melhoria do estágio.

Gráfico 11. Avaliação que os respondentes fazem após a conclusão do estágio em relação ao fato de estarem ou não mais preparados para atuarem como professores das series das iniciais.



Como percebemos essa questão considera o julgamento que o licenciando faz em relação ao fato de estar mais preparado para atuar como professor das séries iniciais com a conclusão do estágio e aqui houve um equilíbrio nos dados, pois 7 se sentem mais preparados e outros 7 disseram que não. Essa é uma questão importante, considerando que um dos papeis do curso de Pedagogia da UFRJ é preparar adequadamente os licenciandos para atuarem como professores, no entanto, cerca de 40% dos respondentes expressaram claramente que não estão seguros para serem professores.

Tabela 8. Distribuição dos dados relacionados com a justificativa que os respondentes deram positivamente em relação ao fato de estarem preparados para atuarem como professores das series iniciais após o estágio.

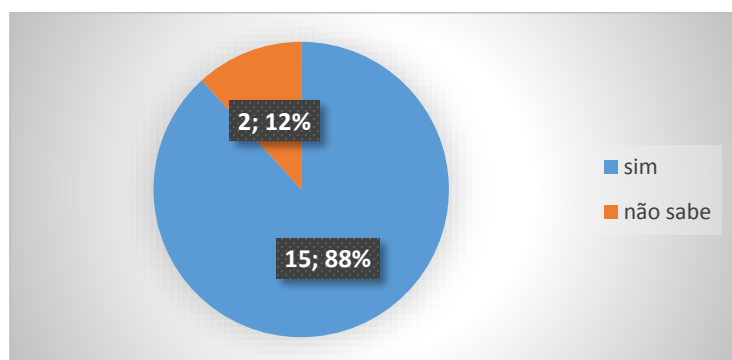
Categorias	Subcategorias	Frequência	%
Prática escolar	Forneceu embasamento mínimo	1	14,2
	Permitiu vivenciar o cotidiano escolar	2	28,5
	Sentiu mais segura para atuar	1	14,2
	Não justificou	1	14,2
	Aproximação da realidade escolar	1	14,2
Não justificou		1	100
Total		7	100

Tabela 9. Distribuição dos dados relacionados com a justificativa que os respondentes deram negativamente em relação ao fato de estarem preparados para atuarem como professores das series iniciais após o estágio.

Categorias	Subcategorias	Frequência	%
Pessoal	Apenas uma regência, assim permanece insegurança.	1	14,3
	Não vivencia essa realidade profissional	1	14,3
	Tem medo do cenário educacional	1	14,3
	Nunca estaremos preparados, pois vivemos experiências diversas	1	14,3
Estágio	Não forneceu à base	1	14,3
	Aprendi o que não fazer, a prática da professora está esvaziada.	1	14,3
Não justificou		1	14,3
Total		7	100

Em relação a distribuição dos dados considerando as justificativas para o aspecto negativo da preparação para serem professores das series iniciais após o estágio, percebemos que os 7 respondentes apresentaram questões mais voltadas para o campo pessoal.

Gráfico 12. Distribuição dos dados considerando a opinião dos respondentes, na questão referente ao estágio, no sentido de saber se o mesmo proporcionou uma prática reflexiva.



Percebemos que a grande maioria dos respondentes veem o estágio das séries iniciais como uma prática reflexiva, permitindo que o licenciando tenha oportunidades de perceber o processo educacional de maneira crítica.

Tabela 10. Distribuição dos dados considerando o relato de pelo menos 1 experiência vivenciada no estágio pelo respondente em relação a prática reflexiva.

Categorias	Subcategorias	Frequência	%
Cotidiano Escolar	Bullying e minha intervenção	1	5,26
	Ir ao banheiro antes de começar a aula	1	5,26
	Família, escola, aluno	1	5,26
	Trabalho ineficiente com aulas de reforço	1	5,26
Professor	Quebrou estigmas que tinha da matemática	1	5,26
	O “como” não fazer.	2	11,52
	O que devo fazer	1	5,26

	Como fazer diferente	2	11,52
	Repensar a prática de como agir neste campo	1	5,26
	Ensino de forma contextualizada	1	5,26
	A professora tratava mal os alunos, mas em relação ao aprendizado de conteúdos eram os melhores da escola	1	5,26
Não se lembra de algo específico		1	5,26
Pessoal	De uma escola que atendia várias comunidades da Zona Sul	1	5,26
	Aspectos que não considerou na regência	1	5,26
Não sabe		2	11,52
Total		18	100

Em relação aos dados que trazem a contribuição dos respondentes no sentido de citar pelo menos 1 exemplo da prática reflexiva observada no estágio, verificamos que tivemos 18 respostas. Algumas expressando o que aprenderam a não fazer quando estavam no estágio, como o exemplo a seguir: *“Sim. Uma das maiores contribuições das práticas de ensino na universidade é a problematização da ação docente. O “como fazer” pode não ficar claro, mas o “como não fazer” é muito bem trabalhado com os relatórios, observações e discussões em sala de aula”*.

Após a análise dos dados relativos ao corpo discente, expressos em gráficos e tabelas, podemos argumentar que o conceito de prática reflexiva está presente nas aspirações do mesmo, mas que não é efetivado de modo mais contundente em função das condições adversas encontradas no campo e no fato de realizarem mais observação do que ação/reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após assumirmos: (1) uma conceituação da prática reflexiva fundamentada em um quadro teórico e, em relação às docentes investigadas: (2) analisarmos a concepção de prática reflexiva que as mesmas possuem ao trabalhar a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; (3) analisarmos os planos de cursos na ótica de uma estruturação e organização que leva em consideração indicadores e critérios básicos e essenciais para a elaboração de um plano de curso; bem como em relação aos discentes, investigarmos (4) a concepção da prática reflexiva que os mesmos tiveram após o estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, iremos formular considerações que foram elaboradas com base nesse trabalho monográfico, retornando às questões iniciais.

As questões foram as seguintes: (1) – Como a presente investigação está conceituando a Prática Docente Reflexiva? (2) – O planejamento docente da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Faculdade de Educação da UFRJ contempla o conceito de Prática Docente Reflexiva assumido? (3) – Qual a percepção que os professores atuais desta disciplina possuem sobre o que significa uma Prática Docente Reflexiva? (4) – Qual a percepção que alunos do Curso de Pedagogia da FE, que ainda estão cursando, possuem sobre a Prática que efetivamente vivenciaram nesta disciplina? (5) – Podemos avaliar a Prática Docente desenvolvida na atual Disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia como uma Prática Docente Reflexiva?

Nosso objetivo agora é colocar algumas considerações que pretendem dialogar com as cinco questões anteriores apresentadas, não exatamente na ordem em que estão. Acerca da conceituação da prática reflexiva assumida percebi que inúmeros teóricos escreveram sobre esse assunto e, por isso, procurei delimitar o conceito na perspectiva de dois teóricos que têm sido considerados mais representativos: Paulo Freire e Donald Alan Schön. Ambos trouxeram contribuições que se complementaram e que são essenciais para o entendimento do que significa uma prática reflexiva. Desse modo, Schön apresentou, entre outras, a teoria do “conhecer – na – ação” e a “reflexão – na – ação”, que nos fizeram perceber que para a prática reflexiva acontecer é necessária a união do conhecimento e da reflexão. Como já verificamos o conhecer – na – ação, remete aos conhecimentos implícitos que os sujeitos adquirem no processo de aprendizagem e, uma vez adquiridos, tais conhecimentos tornam-se inerente ao sujeito, e a prática se torna praticamente automática, como ler a receita de um

bolo ou copiar uma informação de um quadro negro. Não precisamos ser alfabetizados todas as vezes que precisarmos exercitar a leitura e a escrita na língua portuguesa. A reflexão na ação, segundo Schön, acontece quando estamos diante de algo inovador, imprevisto, que exige de nós reflexão, pois apenas o conhecimento implícito não é suficiente para desenvolvermos plenamente determinada ação.

Usando o exemplo da leitura e escrita, a reflexão na ação acontecerá quando estivermos diante da escrita de um texto dissertativo, por exemplo, ou diante da leitura de um texto de difícil compreensão, pois precisaremos, no caso da escrita, selecionarmos as melhores palavras de acordo com a necessidade, refletirmos na questão que foi apresentada. Por isso, é tão importante estarmos diante de situações inovadoras e imprevistas, para que possamos refletir na ação.

Com base nessa argumentação sumária, iremos fazer algumas considerações sobre a prática reflexiva nos estágios do Curso de Pedagogia da UFRJ. Foram cinco estágios, mas excluo desta análise o estágio realizado na parte administrativa, pois o mesmo exigiu, a meu ver, apenas o conhecer na ação. No entanto, os outros quatro, a saber: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Disciplinas Pedagógicas na Escola Normal, foram experiências vivenciadas em sala de aula, com inúmeras situações inovadoras e imprevistas. No entanto, em dois destes estágios tivemos uma participação mais discreta, pois apenas observamos o trabalho da professora regente e tivemos maior prática pedagógica no momento da regência. Por outro lado, nos outros dois minha atuação foi intensa, pois na verdade não tinha muito tempo para observar, porque estava constantemente atuando como professor, corrigindo os educandos, brincando, alfabetizando, ensinando a somar, diminuir, multiplicar, dividir, enfim exercendo a profissão de professor.

E a consideração é que houve grande diferença nos dois estágios. Desse modo, nos estágios em que apenas observei, com exceção do momento do exercício da regência, fiz poucas reflexões, apenas anotava algumas considerações, ou copiava as informações do quadro, ou analisava a atuação do professor da turma com base no conhecimento do Curso de Pedagogia que adquiri e minha percepção é que o tempo dedicado a este estágio não foi proveitoso, foi um tempo monótono e cansativo, trazendo poucas contribuições para a prática reflexiva. Além disso, não me sinto motivado para atuar profissionalmente nestes segmentos.

Por outro lado, em outros dois estágios, devido às necessidades e por incentivo dos docentes da turma, fui muito atuante. E, nesta prática docente, deparei-me com muitas situações inovadoras, conflitantes e imprevistas, que me obrigaram a refletir na ação, e toda vez que enfrentava tais desafios, me via sendo chamado a dialogar com a professora da turma em busca de orientações, ou dialogando com as docentes da disciplina da prática de ensino na Universidade acerca das teorias pedagógicas, ou conversando com outros estagiários ou pesquisando acerca das questões vivenciadas em sala de aula. E, neste exercício de refletir sobre a prática, fui ganhando autonomia e confiança para exercer o papel de um professor. E, como consequência, sinto-me mais motivado e seguro para atuar nestes segmentos.

Então, em minha análise, concluo que o Curso de Pedagogia deveria ofertar mais tempo para a prática/ação para o fazer pedagógico, pois a reflexão, segundo Schön, acontece na ação que é permeada por novidade. Voltando à questão do estágio e da prática reflexiva, em um dos estágios que fui mais atuante, conciliei o mesmo com uma disciplina na Universidade, oferecida como optativa, que tratava acerca daquele segmento onde estagiava, e esta disciplina era equilibrada com aulas teóricas e práticas. Desta forma, muitos dos conhecimentos que adquiri na disciplina puderam ser aplicados no estágio. Assim, acredito que durante o estágio deveríamos conciliar o mesmo com uma disciplina na Universidade que nos oriente ao fazer pedagógico, e aqui, aproveito para pontuar que a disciplina vinculada à prática de ensino, torna-se esvaziada ou prejudicada na orientação dos conhecimentos pedagógicos, pois boa parte do tempo é usada para orientar os discentes acerca da documentação e resolver problemas burocráticos, sobrando pouco tempo para a discussão pedagógica. Por isso, pontuo a necessidade de conciliarmos o estágio com uma disciplina focada no segmento em que fazemos o estágio. Como exemplo, se fizermos o estágio em Educação de Jovens e Adultos, deveríamos ter uma disciplina na Universidade focada em orientar o licenciando na atuação como professor de EJA, para que possamos conciliar a teoria com a prática no estágio.

Ainda no diálogo com as questões iniciais, penso que a contribuição de Paulo Freire foi amplamente importante, pois nos ajuda a refletir nas questões sociais e políticas do fazer pedagógico. O professor precisa ter consciência que está formando uma geração que deve ser crítica e capaz de dialogar com as inúmeras questões apresentadas pela sociedade. Por isso, a prática reflexiva na ótica de Paulo Freire deve levar o professor a problematizar, juntamente

com os alunos, as questões sociais e políticas, libertar o sujeito de uma situação opressora, conscientizá-lo que somos detentores de direitos e deveres, levar os educandos a um aprendizado significativo.

No tocante à prática reflexiva das docentes entrevistadas é inegável que as trajetórias de ambas, na perspectiva de Schön e Paulo Freire, foram pautadas pela reflexão na ação e conscientização crítica. Agora vejo como é grande o desafio, para as mesmas, a formação de novos docentes na perspectiva da prática reflexiva. Isso ocorre pois nosso discurso precisa estar de acordo com a prática. Em minha experiência, fazendo o estágio, percebi um certo descompasso do discurso com a prática, como já citei, expresso pelo fato de ficar a maior parte do tempo como observador sem ser ator efetivo. Isso foi um fator limitador da prática reflexiva. Por isso, acredito que é necessário haver um diálogo das docentes com as escolas em que fazemos os estágios, para que sejam implementadas ações no sentido de dar mais autonomia ao estagiário para que tenha participação mais efetiva durante o curto período que estiver na escola. Como exemplo, o estagiário poderia ser responsável por ir além da regência, e ter liberdade para criar um método avaliativo com o conteúdo trabalhado na regência, podendo, ainda, corrigi-lo e atribuir nota. Obviamente tudo com a supervisão da professora regente, mas estou apenas exemplificando a necessidade de fortalecer o diálogo com as escolas que recebem os estagiários para que possamos aproveitar melhor o tempo que passamos ali.

Sobre o plano de curso, como já mencionado, penso ser muito relevante que os mesmos se adequem aos critérios básicos que regem a estruturação de um plano de curso, pois isso ajudará o diálogo entre a teoria e a prática.

A respeito da prática reflexiva na percepção dos discentes, os dados dos questionários nos ajudaram a certificar um certo desequilíbrio, pois é notório que alguns respondentes fizeram reflexões sobre a prática e outra parte teve muita dificuldade. Desta forma, retorno à minha análise pessoal, já citada aqui, enfatizando que a reflexão acontecerá na ação, e para que haja ação precisamos oferecer mais autonomia para que os estagiários possam efetivamente atuar como professores e não apenas observadores.

Finalizo minhas considerações afirmando a necessidade de o Curso de Pedagogia da UFRJ refletir acerca da parte prática, pois vejo a teoria do curso muito bem fundamentada, perpassando por inúmeros teóricos amplamente conceituados e disponibilizando ao

licenciando inúmeras disciplinas relevantes. Por outro lado, essa estrutura curricular precisa de alguma forma ser provida com a experiência prática, pois a questão, a meu ver, não gira em torno de fazermos cinco estágios, segundo o currículo atual, ou voltarmos antes de 2008 para o currículo anterior, que focava em algumas habilitações, que em tese, dariam ao licenciando mais tempo para dedicar-se e aperfeiçoar-se, pois seria um especialista em apenas uma habilitação. Acredito que a questão central, usando o estudo de Schön, é a reflexão na ação. A questão não deve girar em torno do tempo que passamos na escola observando, mas da qualidade deste tempo, que além de ofertar a observação deveria dar mais espaço para que os estagiários convivam, na prática, com a realidade do fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Arnon de. **O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente** In: _____ Natal, 2004. Site Pessoal. Disponível em <http://www.educ.ufrn.br/arnon>. Internet. Acessado em 02/05/2015.
- BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura — escritura. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. Brasília: Editora Brasiliense, 1984.
- DEWEY, John. **Como pensamos**. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 7ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Education for critical consciousness**. New York: Seabury, 1973.
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos e Pesquisas**. 4ª ed – São Paulo: Atlas, 2008.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.
- GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HABERMAS, J. **Knowledge and human interests**. London: Heineman, 1971.
- PÉREZ GÓMEZ, A. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata, 1999. In: SANTOS, Clézio. **Educação Tecnológica E Formação De Professores De Geografia**. São Paulo: Bookess Editora, 2012.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido e Lima, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

APÊNDICES

Apêndice 1-Ficha de avaliação dos planos de curso das professoras investigadas

Ficha de Avaliação do Plano de Curso

1- Em relação aos dados de identificação

- () o plano de curso apresentou todos os dados de modo correto (nome da disciplina, código, carga horária, creditação, ano, período, horário)
- () o plano de curso apresentou até dois erros contrariando essas normas
- () plano de curso apresentou mais do que dois erros contrariando essas normas

2-Em relação à apresentação da ementa

- () o plano de curso apresentou a ementa conforme detalhada no plano curricular
- () o plano de curso apresentou a ementa sugerida no plano curricular, mas modificou sua forma
- () o plano de curso não apresentou a ementa explicitada no plano curricular

3- Em relação ao objetivo geral

- () o plano de curso apresentou objetivo geral de acordo com a ementa, redigido de forma correta
- () o plano de curso apresentou objetivo geral em desacordo com a ementa ou redigido de forma incorreta
- () o plano de curso não apresentou objetivo geral

4- Em relação aos objetivos específicos

- () o plano de curso apresentou objetivos específicos coerentes com o objetivo geral e redigidos de forma correta
- () o plano de curso apresentou objetivos específicos, mas não estavam coerentes com o objetivo geral ou redigidos de forma incorreta
- () o plano de curso não apresentou objetivos específicos

5- Em relação ao conteúdo programático (programa)

- () o plano de curso detalhou o programa por tópicos de conteúdo e estes estavam coerentes com os objetivos
- () o plano de curso detalhou o programa por tópicos de conteúdo mas estes não estavam coerentes com os objetivos
- () o plano de curso não detalhou o programa

6-Em relação à metodologia de trabalho

- () o plano de curso explicitou a metodologia de trabalho e esta estava coerente com os objetivos e o programa
- () o plano de curso explicitou a metodologia de trabalho mas esta não estava coerente com os objetivos e o programa
- () o plano de curso não explicitou a metodologia de trabalho

7-Em relação á avaliação

- () o plano de curso explicitou a avaliação e esta estava coerente com os objetivos, o programa e a metodologia de trabalho
- () o plano de curso explicitou a avaliação mas esta não estava coerente com os objetivos do programa e a metodologia de trabalho
- () o plano de curso não explicitou a avaliação

8-Em relação à bibliografia

- () o plano de curso explicitou a bibliografia e esta estava coerente com os objetivos, o programa e a metodologia de trabalho e redigida de acordo com as normas da ABNT

- () o plano de curso explicitou a bibliografia, mas estava fora das normas da ABNT
- () o plano de curso não explicitou a bibliografia

9-Em relação ao plano de curso como um todo

- () sua leitura deixou no grupo uma visão clara , objetiva e coerente de como o curso iria decorrer
- () sua leitura deixou no grupo uma visão de um documento pouco claro e desarticulado

10- Em relação à correção da linguagem escrita do texto do plano de curso

- () o texto estava bem redigido sem erro da linguagem escrito
- () o texto estava redigido com até três erros da linguagem escrita
- () o texto estava redigido com mais de três erros da linguagem escrita

Apêndice 2- Roteiro da entrevista realizada com as professoras investigadas

Questões para entrevistar as professoras da disciplina: Prática de ensino e Estágio Supervisionado das Séries Iniciais.

1. Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica?
2. Qual experiência você teve com crianças das séries iniciais? Você deu aula?
3. Como foi que você se tornou professora da prática de ensino das séries iniciais?
4. Relate um pouco do seu trabalho como professora de prática de ensino? Turma da manhã tarde? Como é seu trabalho?
5. Quais dificuldades tem encontrado?
6. Você considera que os alunos que têm passado pela prática, estão capacitados para ensinar nas séries iniciais?
7. Na sua avaliação, a prática reflexiva, por parte dos estagiários, é considerada no decorrer do estágio? Está prática é estimulada? Quando? Cite uns 3 exemplos?
8. Como você avalia o estágio na forma como ele está acontecendo atualmente?

9. O que pode ser feito para que a parcela de formação que ocorre pela via dos estágios, propicie a prática reflexiva dos professores em formação?

Apêndice 3- Modelo do questionário aplicado ao corpo discente investigado

Questionário

Prezado (a) Colega

Estou realizando uma investigação que será a base de minha Monografia para integralizar o currículo do Curso de Pedagogia da FE da UFRJ. Nesta pesquisa, dados relativos às experiências vivenciadas na Prática de Ensino são fundamentais. Neste sentido, a contribuição de cada um (a) de vocês será muito importante para subsidiar os dados. O sigilo de suas informações será preservado. Agradeço a colaboração.

1 – Dados de identificação

1.1 – Idade: _____

1.2 – Sexo: _____

1.3 – Último semestre cursado: _____

1.4 Número de Práticas de Ensino já realizadas, incluindo a que está realizando neste semestre: _____

1.5 – Participa de alguma bolsa ou programa ou programa de extensão? De qual? _____

2 – Dados de informação sobre a Prática de Ensino

2.1 – Em qual escola realizou a prática de ensino das séries iniciais? Pertence à rede pública ou particular? No caso de pública, de qual?

2.2 – Realizou quantas horas de estágio em sala de aula? Considere apenas as horas em que ficou em sala acompanhando o trabalho do professor _____

2.3 – Quais foram suas atribuições como estagiário?

2.4 – Como foi a recepção dos professores e da direção da escola em que fez o estágio?

Muito boa () Boa () Regular () Ruim ()

3 – Dados relativos à experiência na Prática de Ensino das Séries Iniciais. Em sua Percepção particular. (Para essas questões utilize o verso da folha).

3.1 – O que significa a Prática de Ensino das Séries Iniciais para você?

3.2 – Quais foram os problemas encontrados na Prática de Ensino das Séries Iniciais?

3.3 – Quais foram os aspectos positivos vivenciados na Prática de Ensino das Séries Iniciais?

3.4 – Que sugestões podem ser oferecidas para a melhoria da Prática de Ensino das Séries Iniciais?

3.5 Você se sente mais preparado para ser professor das Séries Iniciais do que quando iniciou o estágio? Justifique a sua resposta.

3.6 – Você considera que o estágio das Séries Iniciais proporcionou-lhe uma prática reflexiva?
Relate pelo menos uma experiência.

ANEXOS

Anexo 1. Planejamento do curso da disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Anexo 1.1 – Planejamento de Curso da Professora A

Programa de Prática de Ensino das Séries Iniciais 2015.1

- Direitos Humanos e Educação
- Função Social da Escola
- Professor Pesquisador
- Planejamento e avaliação
- Múltiplas Linguagens no processo de ensino/aprendizagem
- Análise e confecção de materiais didáticos

Avaliação:

- 1) Aula individual
- 2) Relatório individual de estágio, com peso 2, contendo:
 - Descrição: escola-professor-turma
 - Aspectos relevantes (mínimo quatro)
 - Avaliação da aula
 - Avaliação geral do estágio
- 3) Projeto de pesquisa (individual ou em grupo) sobre uma situação – problema observada durante o período de estágio na escola. O projeto deverá conter: título, problema, objetivos, metodologia, recursos didáticos, tempo/cronograma, avaliação e bibliografia. O projeto deverá ser realizado em sala de aula no dia 18 de junho.
- 4) Seminário em grupo “Vida e Obra”. Cada grupo deverá escolher um autor e apresentará em sala de aula uma biografia sobre ele em forma de seminário, dando ênfase a uma de suas obras. O grupo entregará por escrito a biografia e um resumo e uma crítica da obra destacada. Os autores indicados são: Paulo Freire, Maria Montessori, Célestin Freinet, Johann Heinrich Pestalozzi, Edouard Claparède, Janusz Korcsak, Anton MaKarenko e Anísio Teixeira. Os seminários serão apresentados nos dias 25 de junho, 2 e 9 de julho.
- 5) Trabalhos em sala (serão propostos trabalhos para realizar em sala de aula ao longo do semestre em função dos conteúdos abordados, o que permitirá arredondar em benefício do aluno a nota obtida pela média das avaliações, desde que o aluno tenha frequentado um mínimo de 11 aulas).

Calendário das aulas:

Março: 19, 26

Abril: 9, 16, 30

Maio: 7, 14, 21, 28

Junho: 11, 18, 25

Julho: 2, 9, 16

Bibliografia

ANDRÉ, Marli (org). O papel da pesquisa da formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2002.

_____. (org). Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas: Papirus, 2002.

AQUINO, Julio Groppa. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1998.

BARROS, Manoel. Memórias inventadas: A infância. São Paulo: Editora Planeta, 2003.

BENJAMIM, Walter. Pequena história da fotografia. In Magia e teoria, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, v.II. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CANDAU, Vera (org). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Guia prático do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1994.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de & OLIVEIRA, Rosiska, Darcy de. A vida na escola e a escola da vida. Petrópolis, Vozes e São Paulo, IDAC: 1982.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DUBOIS, P. O ato fotográfico e outros ensaios. (Coleção Ofício de Arte e Forma). Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. (Coleção o Sentido da Escola). Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (org.). O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. & ZACCUR, Edwiges (orgs.). *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; Perez, Carmen Lucia Vidal & OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Aprendizes cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/ dos/ com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*, Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1992.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, Moacir (org.). *Alfabetização dos alunos nas classes populares, ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Múltiplas linguagens na escola*. (Coleção O sentido da Escola). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HARRIS, Theodore L. & HODGES, Ricard E. (org.). *Dicionário da Alfabetização: vocabulário de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez 2011.

LEMLE, Miriam. *Guia do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOPES, Jader Moreira & MELLO, Marisol Barenco. “O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”: *I dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

LOWWENFELD, W.L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Rio de Janeiro: Mestre Jou, 1977.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível – Reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

NERI, Marcelo Côrtes. O Paradoxo da Evasão e as Motivações dos sem Escola. In VELOSO, Fernando et alii (orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p.25-50.

OSWALD, Maria Luiza M. Bastos & PEREIRA, Rita Maria Ribes (orgs.). *Infância e juventudes: narrativas contemporâneas*. Petrópolis: DP eT Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

PAIVA, Aparecida & SOARES, Magda (orgs.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

PERRENOUD, Phillippe. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAMPAIO, Carmen Sanches & PÉREZ, Carmen Lucia Vidal (orgs.). *Nós e a Escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos*. Coleção (com) textos da Educação. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2009.

SCHAFER, R.M. i Hacia una educación sonora. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas, 1992.

_____. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SMOLKA, Ana Luzia. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

_____. *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Martins Fontes, 1987.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*. São Paulo: Ática, 1989.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides & ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2010.

TARDIFF, Maurice. *Saberes e Docente Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZACCUR, Edwiges, (orgs.). *A Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

Anexo 1.2 – Planejamento do Curso da Professora B

Ementa:

Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos socioculturais do educando. Currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdo e metodologia do processo de alfabetização e disciplinas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas docentes: inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho do corpo docente. Relação da escola com o sistema de ensino e com a comunidade.

Objetivos:

Compreender o papel social da escola na formação dos alunos a sociedade contemporânea;
Refletir sobre a docência nas séries iniciais do ensino fundamental e sobre os saberes necessários a esse profissional em atuação;

Compreender o currículo das séries iniciais do ensino fundamental, refletindo sobre seus objetivos, conteúdo e metodologias de ensino;

Refletir sobre a importância do planejamento e da avaliação na organização do trabalho pedagógico;

Refletir sobre as atividades de estágio de observação, coparticipação e regência, por meio do registro de dados sobre a realidade escolar;

Conhecer e refletir sobre a realidade do ensino em diferentes instituições escolares, estabelecendo referenciais para a sua formação profissional.

Conteúdos:

O papel da escola na sociedade contemporânea

Saberes docentes

Currículo das séries iniciais do ensino fundamental

Planejamento e avaliação

Estágio e formação docente

Metodologia:

Aulas expositivo-dialogadas

Estudo de textos

Atividades individuais ou em grupos

Estágio de observação e regência de aula

Elaboração de planos de aula e de materiais didáticos para a regência

Avaliação:

Integralização das horas de estágio na escola

Frequência mínima na disciplina na Faculdade (75%)

Participação na disciplina e atividades realizadas em sala

Plano de aula para regência e regência na escola/campo de estágio

Registro dos dados de observação do estágio na escola.

Bibliografia básica:

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de e BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. Educ. Pesqui. (Online). 2007, vol 33, n.2 (citado 2014-08-08), pp. 281-295. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007&Ing=pt&nrm=iso

BRAINER, Margareth; et al. Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Ludicidade na sala de aula*. Brasília: MEC, SEB, ano 1, unidade 4, p.07-13, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_4_MIOLO.pdf acesso em: 22 de maio de 2013.

BRANDÃO, C. R. (editor). O que é método Paulo Freire. São Paulo. Brasiliense. 1981.

MARIN, A.J.; MONTEIRO, M.I. Práticas de alfabetizadora provocam sucesso e fracasso escolar. In: 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu – MG. *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2000.

MERCADO, R. Los Saberes docentes em el trabajo cotidiano dos maestros. In: Infância y Aprendizaje. 1991, 55, p.55-72.

SOARES, M.B. Por uma alfabetização até os oito anos de idade. Todos pela Educação, 2010. Disponível em <http://>

www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/artigo_alfabetizacao.pdf. Acesso em 05 de agosto de 2014.

Anexo 2. Transcrição das Entrevistas com as professoras A e B que ministram a disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Anexo 1.1 – Entrevista com a professora A

Alexandre – Entrevista com professora de prática de ensino das séries iniciais. Então, há professora, obrigado, primeiro por conceder essa entrevista, vai ser muito importante para esse processo que estou passando eee a primeira pergunta, assim, antes de iniciar é, com as perguntas a ideia é que, fale com um pouco de calma, não precisa falar assim, toda a história, mas também não tão éééé curta, para eu conseguir ter uma ideia melhor do projeto que eu tô é desenvolvendo. Então, a primeira pergunta é fale um pouco da sua formação acadêmica?

Professora A – Boa tarde Alexandre, sou Irene, eu que agradeço por você me chamar né para participar da sua monografia no que eu puder ajudar estou disponível, então com relação a minha formação, eu fiz pedagogia na UFRJ de 85 a 88, é já comecei a trabalhar um pouco antes, comecei a trabalhar no final da graduação, primeiro com educação pré-escolar que se chamava na época, hoje é educação infantil. E depois com, já comecei com EJA com educação de jovens e adultos num projeto de extensão aqui da faculdade de educação para funcionários analfabetos da UFRJ que tanto abrangia funcionários e pessoal da limpeza que já havia né, empresa de limpeza, depois eu fiz mestrado na Universidade Federal Fluminense vou fazer um parêntese ainda com a graduação, eu fiz a monografia, era sobre a importância do estágio na escola pública para a formação do, do educador né, então fui fazer mestrado na UFF, faculdade de educação da UFF de 90 a 92 a minha coordenadora, a minha orientadora lá na dissertação foi a Regina Leite Garcia e ainda durante o mestrado eu fui fazer, uum, eu passei um tempo em Cuba e aí eu fui fazer uma pós graduação em Havana, sobre ...era, era sobre pedagogia do ensino superior mas a minha dissertação lá em Havana foi sobre a campanha de alfabetização em Cuba e então com esse material eu desenvolvi a minha

dissertação aqui, sobre a campanha de alfabetização em Cuba e depois a extensão é da obrigatoriedade não só da alfabetização como com o que eles chamaram de segmento, a continuação, que eles fizeram a batalha pelo sexto ano e depois que conquistaram o sexto ano generalizado para toda a população eles fizeram a batalha pelo nono ano. Então, eu estudei isso. Depois eu tive uma bolsa de aperfeiçoamento éééé e eu tive também uma bolsa de pré-doutorado com Gaudêncio Frigoto que ele ainda era da UFF e eu entrei aqui como aluna do doutorado em 96. E aí no doutorado fui orientada pela ééé Marlene Carvalho e minha tese foi um estudo comparando, estabelecendo elementos de comparação entre o Brasil e a Argentina era as políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil e na Argentina nos anos 80 e 90 no processo da transição democrática. Depois eu fui morar na Argentina trabalhei lá na Fundação Centro de Estudos Brasileiros dando aula de português para estrangeiros, eu, eu elaborei o currículo do curso de formação de professores a, a diretora me chamou quando a FUNCEB, que era a Fundação de Centro de Estudos Brasileiros, é teve a possibilidade de montar um curso de formação para professores com a prefeitura de Buenos Aires e eu colaborei com essa organização do currículo. Quando então foi aprovado né pelo Ministério de Educação eu também além de dar aula português de língua estrangeira, eu trabalhava dando aula no curso de formação docente, em é (pausa) era um curso para professores de língua portuguesa lá na argentina. Eu entrei aqui na UFRJ fiz concurso em 2003 e entrei no final de 2004 tivemos alguns problemas burocráticos, então, estou desde, dando aula desde de 2005, sempre como professora de ensino de séries iniciais, e também dando, já dei didática várias vezes, já dei leitura e produção de textos em educação, já dei um semestre em magistério e eu que criei a disciplina, eu sentia falta de uma disciplina sobre alfabetização de EJA, então eu resolvi apresentar para o departamento a ementa com bibliografia com os objetivos e essa disciplina que eu leciono da qual você participa que é Multiplaslinguagens na alfabetização de jovens e adultos.

Alexandre –Hum... hum, Ok. Ahh... Então, uma outra coisa, então como foi que você se tornou professora da prática de ensino das séries iniciais? Como que você entrou nessa prática?

Professora A – Eu morava na Argentina e abriu-se esse concurso para didática e série de ensino séries iniciais e eu fiz o concurso em 2003.

Alexandre – Então, você fez concurso e já entrou direto nessa prática.

Professora A – Humhum.

Alexandre – Então, quando você entrou, 2003 então já existia então esse currículo, como...
(interrompe)

Professora A – Quando eu entrei eu só fui lecionar em 2005 ééé a prática de ensino era composta por três semestre consecutivos que era o quinto, o sexto, e o sétimo períodos na época eram 8 períodos, o curso de pedagogia. Então, eu pegava o estágio, começava no quinto período eu pegava prática 1 no quinto, prática 2 no sexto e prática 3 no sétimo a pessoa escolhia, havia as habilitações, séries iniciais, educação infantil e magistério.

Alexandre – Humhum, ok. Aaaa outra coisa. (Pausa). Tá. Relata um pouco do seu trabalho como professora da prática de ensino? Fala um pouco do seu trabalho, como você desenvolve o seu programa dentro dessa disciplina?

Professora A – É, na prática de ensino, é claro que ao longo dos anos, dos semestres e da experiência que vai se acumulando, eu vou fazendo uma outra modificação. E eu tive que fazer uma modificação grande quando reduziu de três para uma disciplina. Quando eu agora no novo currículo que já tem 5 anos. Eu dou a disciplina pratica de ensino das séries iniciais no oitavo período, os alunos já estão quase se formando, então eu sinto a necessidade de trabalhar a prática das séries iniciais que é o encaminhamento para o estágio porque a disciplina afinal de contas é prática de ensino das séries iniciais e estágio supervisionado, então tem uma parte inicial de encaminhar os alunos para o estágio, fazendo contatos prévios com as escolas, eu já tenho já, um diálogo estabelecido com algumas escolas é para as quais eu direciono e tem também o colégio de aplicação, então, a disciplina, é eu introduzo agora, o a disciplina com o conteúdo Direitos Humanos, a partir de, dos depoimentos, das vivencias do que eu conheço né, da minha prática e teoria da escola no ensino fundamental primeiro segmento, eu sinto necessidade de trabalhar de que os alunos em formação, os docentes em formação, tenham um pouco mais de teoria, e que a gente discuta em sala de aula, é os desrespeito aos direitos humanos, então eu trabalho direitos humanos o meu cronograma é composto de, são vários temas, várias unidades, que tem uma sequência mas ao mesmo tempo é é um retorno né, pode ser até uma espiral a gente faz uma, uma aprofundamento de uns temas e alguns perpassam a disciplina, como é o caso da função social da escola, do cotidiano escolar, do professor pesquisador, eu trabalho também com a confecção de materiais didáticos e com as múltiplas linguagens, dependendo do semestre também, né, a gente, eu

sempre sinto, uma, uma frustração, talvez uma frustração de não conseguir aprofundar mais as questões né, porque eu sinto que algumas questões que não foram devidamente abordadas pelos depoimentos dos alunos e eu sinto que não podem deixar de ser dadas, então eu trabalho com elas, eu trabalho ééé um pouco de técnicas de elaboração de planos de aulas né, por exemplo, é os elementos que compõem um plano de aula, eu analiso cada aula que depois eu vou observar dos alunos em sala, a monitora né, o monitor, é às vezes assiste comigo algumas das aulas, e também dá um retorno, isso eu faço no coletivo, e eu também escuto dos alunos, eu do atendimento indivi, individualizado, quando sou solicitada e também faço discussões em sala sobre propostas, sobre ideias, sobre formas de melhor ... encaminhar determinados conteúdos e metodologias né, que os alunos propõem para trabalhar nas regências.

Alexandre – Hum, hum. É você também, tem, aquela parte de...(interrompe)

Professora A – Posso complementar uma coisa da outra.

Alexandre – Sim, sim.

Professora A – É uma ênfase muito grande que eu dou, cada vez eu estou dando maior, é que eu ... eu sinto assim uma exigência que deveria ser da faculdade que é formar educadores, professores, pedagogos e leitores. Que a gente vive o grande paradoxo que é o professor, é... formado pela educação na UFRJ muitas vezes não tem o costume de ler não é leitor, e eu o... procuro estimular e desenvolver a necessidade de que a escola forme o leitores. Então, trabalho muito a educação infantil, também perpassando as aulas, também eu trago muito material de literatura infantil, e eu faço oficinas de literatura infantil, e peço aos alunos que também tragam e eles também desenvolvam um olhar crítico sobre os elementos que nos permitem avaliar os bons livros de literatura infantil.

Alexandre – Hum, hum, ok... éhhh... e quais dificuldades você tem encontrado para construir essa disciplina.

Professora A – Uma dificuldade vinculada que eu acabei de dizer, éhhh: o pouco retorno dos alunos quando são solicitados para realizarem leituras acadêmicas. Tem uma... uma falta de leitura, talvez uma não percepção da necessidade que se torna para o professor a informação de que realizem leituras, então assim, isso é uma dor de cabeça que eu passo... ehhh... eu não vou mudar isso, acho que isso tem que sensibilizar os alunos de diferentes formas, mas eles têm que se convencer de que é preciso ler que não se faz um curso superior sem leitura. Então, essa é uma dificuldade que eu sinto. Ehhh.... outra dificuldade é de como o aluno

trabalhador vai realizar o estágio porque o... a... o aluno trabalhador que trabalha no turno da manhã e no turno da tarde não consegue fazer estágio a noite nem no fim de semana, então esse é um problema, mais um paradoxo que a gente vive é: como fazer? E assim eu sempre costumo me adaptar e procurar soluções considerando o ponto de vista do aluno, é claro que eu não... não reduzo carga horária, éhhhh... a carga horária é sagrada, são 120 horas, das quais um mínimo de 90 em sala de aula. Então, mas assim, eu ajudo a ver junto, as vezes o aluno um dia.... eu tô com uma aluna agora que eu nunca tinha acompanhado desse jeito, ela... ela chega no trabalho 10 e meia, então ela faz estágio de 7 e pouco até as 10 horas, aí eu consegui uma escola excepcionalmente, lógico, né porque ela não estava na lista das escolas das quais eu trabalho. Uma escola que fosse, relativamente, próximo do trabalho dela, pra que ela pudesse ir todo o dia as 7 e meia ou 7:15, 7 e meia da manhã até as 10, então ela faz estágio todo o dia até esse horário. Depois, já aconteceu mais de uma vez, pessoas vinculadas, né... que trabalham que tiram seu mês de férias para dedicar ao estágio. Ehhh... outro problema a gente tá vivendo agora, cada vez mais frequente, dificilmente um aluno faz a formação e não passa por uma greve ao longo dos seus quatro anos, quatro anos e meio de formação... ehhh.... isso dá uma ruptura na disciplina, e dá uma ruptura na formação do aluno, dá uma ruptura no estágio, e quando volta nunca é a mesma coisa. Então, a gente procura salvar ao máximo, né, os conteúdos que quer é apresentar, discutir e analisar com os alunos. Outro problema, são vários, a infraestrutura é gritante, a gente não conta com o mínimo do mínimo, éhhh... desde uma sala que não tenha goteira até... agora recentemente temos datashow, as vezes tem o datashow, mas é a tomada que não está legal ou o datashow no meio pifa, então assim, tem sempre problemas de infraestrutura que atrapalha certamente. Outro éhh.. a precariedade da biblioteca, desde que eu era aluna, desde que eu entrei... eu considero que assim... uma sugestão que eu daria é que o professor desse uma lista de livros que a facul... que a biblioteca deveria adquirir pra se atualizar, pra eu... eu vivo ... eu sou a biblioteca ambulante pros alunos, eu vivo emprestando livros, porque os livros com os quais eu trabalho, que eu coloco em numa bibliografia bastante intensa, não estão à disposição, em sua maioria na biblioteca, então se torna um problema, então eu vivo fazendo isso, eu... eu empresto pra ler, pra xerocarem, minha intenção é que sempre leiam ao máximo, consultem, manuseiem os livros pra poder terem vontade de lerem.

Alexandre – Hum... ahhhh.... outra coisa: você considera que os alunos que tem passado pela prática estão capacitados para atuarem nas séries iniciais?

Professora A – É difícil a pergunta, né? Porque capacitado, verdadeiramente capacidade, é a experiência que vai dar com uma boa formação. Eu me lembro, na época de estudante, né, há 30 anos que a gente era muito crítica, dá qualidade, né, da educação, do que acontecia. (pausa grande) Ehh... quando eu frequentava encontros, conferências brasileiras de educação, né... ANPED congressos, seminários, jornadas... eu percebia, comparativamente, com colegas de outras universidades, fossem elas públicas ou privadas, que a gente estava bastante atualizado com relação com as discussões eu eram feitas, que a gente tinha acesso a professores de alto nível, então, eu fui mudando um pouco disso, né esse ponto de vista que... e vendo que dependendo (pausa) da dedicação e do envolvimento individual a gente conseguia uma melhor formação, eu percebo bastante isso na faculdade de educação: alunos éhh... fracos que conseguem se formar continuando fracos, alunos fracos ou médios que conseguem uma melhor formação com uma maior dedicação, claro que por meio da exigência dos professores, mas éhh... é importante a vontade, a sensibilização que o aluno vai adquirindo ou não ao longo da faculdade. Eu fico um pouco assustada de ver alunos no final do oitavo período que não tem uma sensibilidade política da função que tem o professor. Aí eu digo, bom... você é jovem, ainda não é todo mundo, o ponto de vista aqui, não é todo mundo que deve ser professor, não é porque não foi possível outra coisa que vem para a pedagogia e vai ser um bom professor, assim eu acredito cada vez mais que o bom professor é aquele que quer, que quer, que se sente desafiado e motivado pra superar os obstáculos.

Alexandre – Hum, hum... ahhh... ok. Uma outra... é ... uma outra questão importante: Na sua avaliação a prática reflexiva por parte dos estagiários é considerada no decorrer do estágio?

Professora A – Vou falar da minha disciplina.

Alexandre – Ok.

Irene – Eu trabalho muito, eu uso o conceito de professor pesquisador, claro que professor reflexivo, e então eu... ao longo do semestre, ao longo das aulas eu vivo é... procurando estimular o aluno a afunilar o olhar pra ver assuntos pesquisáveis, vamos dizer, pra que ele veja que o professor é... é... de sala de aula de séries iniciais, pra ser um bom professor deve ter o olhar pesquisador, né... e o pesquisador é reflexivo, é crítico, é analítico, é construtivo, então aí, assim, por exemplo agora: um dos trabalhos finais da disciplina é desenvolver um

projeto pra haver uma solução para o problema apontado no estágio. Então, eu desenvolvo, né os aspectos teóricos na sala de aula e permanentemente como é na escola onde você faria o estágio? O que você vê disso na prática? Na sua prática como ex aluno e na sua prática como professor em formação no estágio? Acho que essa ponte deve ser feita e é o que eu procuro fazer. Refazer permanentemente e sempre éhhh... também fazendo uma autocrítica, é assim, com relação a regência; O que poderia ser melhor? Eu vejo, assim, com relação a uma vivencia de estágio, isso quando eu dava disciplina três consecutivas, era maior, mais nítido, agora não é tanto, mas assim: o aluno começa estágio, se identificando com o aluno da escola e ao longo da sua formação, principalmente no final dela, ele passa a se colocar mais no lugar do professor. Então quando ele vem e relata uma situação de estágio eu coloco a questão para a turma, para o grupo: “ Mas e aí, como é que vocês fariam nessa situação com esse mesmo grupo” E esse é o momento... movimento dialógico reflexivo e pesquisador de procurar ver o que for, não porque se a gente justifica o que está acontecendo você cruza os braços e não avança, eu acho que permanentemente tem que desejar a mudança. Eu sou muito Freiriana: educação e mudança. A gente tem que analisar o que não está bom e eu considero que a escola está péssima, não está nada boa do jeito que ela está, e que ela pode melhorar, e ela pode melhor com os nossos alunos de pedagogia, com a gente, com o diálogo com professores, escutando mais os professores. Oferecendo espaços na faculdade de educação e vocês pedem um espaço para isso, de que...de que os professores frequentem a faculdade de educação trazendo os seus saberes da prática da escola pra dialogar conosco aqui na faculdade de educação, na academia.

Alexandre – Hum, hum... É você falou do professor pesquisador, éhh... você tem algum exemplo, éhhh... de como isso se desenvolveu na sala de aula, uma situação aonde você conseguiu, éhh... éhh.. estimular os alunos a serem pesquisadores, um exemplo, só para formar melhor esse conceito?

Professora A – Permanentemente, está tendo disputa de poder entre os alunos, então o que você faz? Não é deixando as crianças de castigo, não é o tempo inteiro, é criticando essas crianças. É trazer as situações pra que eles possam refletir sobre o que acontece. Eu com um projeto, eu trabalho num projeto com a escola. Eu estava em uma escola durante 5 anos em Botafogo, pública, trabalhando com alunos analfabetos que não conseguem se alfabetizar,

com muitas dificuldades de se alfabetizar ao longo dos anos iniciais e aí uma atividade né, você está me pedindo um exemplo, uma atividade que a gente fazia era problemas para serem resolvidos por eles, mas problemas com os alunos como protagonista, então éh: tua mãe pediu para você ir ao supermercado comprar açúcar porque ela trabalha fazendo bolo para vender, você vai a rua e os amigos lhe pedem pra ir com eles soltar pipa, que que você faz? Pausa. Então, são situações que provocam a reflexão, eu acho que esse é um caminho. Sempre a troca, a reflexão procurando a superação não para estagnar.

Alexandre – Hum hum, ok. Outra coisa. Éh. Como você avalia o estágio na forma como ele está acontecendo atualmente?

Professora A – Fico sempre com a sensação de que é pouco, éh quando eu era estudante e eu fui de graduação né, de pedagogia nesta mesma faculdade e eu fui do centro acadêmico, a gente defendia muito o pedagogo generalista que é o que temos hoje aqui né, a formação do pedagogo, a gente não fala mais de habilitações, mas com várias né formações, eixos de formação é como se chama hoje, mas ao mesmo tempo eu sinto que falta um maior aprofundamento. Vou falar das séries iniciais né que na verdade são os anos iniciais o aluno tem até 120 horas né, geralmente são 90 dessas 120 pra vivenciar um ano mas é diferente, um primeiro ano, segundo ano, quanto ano, e quinto ano, as vezes eu fico, eu sinto que o aluno deveria ter uma maior circulação entre os anos isso também é gritante com a educação infantil, uma coisa é você fazer estágio né com os bebês e você fazer estágio com o pré 1, pré 2 que já está em processo de alfabetização então eu sinto que isso é uma lacuna... e é um problema difícil de resolver, não é só voltamos ao que era, o professor né unicista com uma formação apenas, ou como conciliar esse pedagogo generalista mas que tem uma maior profundidade. Um caminho a meu ver seria começar antes o estágio que não se espere só na segunda éh parte da formação, no segundo... etapa de formação, que ele comece mais cedo a frequentar a escola, se familiarizar, frequentar a escolar já como pedagogo em formação e não com as lembranças de aluno que tinha, com o professor orientador aqui da faculdade, pode ser um caminho.

Alexandre – Hum hum, éh e uma última questão, éh pensando agora na via dos estágios, eh até... pensando um pouco na escola né que recepciona os estagiários, éh, o que, o que você acredita que pode ser feito, éh... pra que éh..., seja propiciado a prática reflexiva desses professores em formação?

Professora A – Eu acredito que o caminho é a gente estar na escola, o professor de prática de ensino participe, ofereça espaços de troca, então, assim, euuu, há uns dois anos, éhhh... ofereci as professoras trabalhando com o coletivo das professoras dos anos iniciais numa escola em Copacabana é a partir, né, das necessidades que o professor comentava, e e solicitava da faculdade de educação, eu levava algumas pessoas para conversar com eles para (viver?) por temas esse é um caminho que eu quero aprofundar, então quando o professor relata problemas fonoaudiólogos, por exemplo, eu tô estou estabelecendo esse... esse diálogo esse contato com professores da fonoaudiologia na escola de medicina lá do FUNDÃO, para... pra fazer essa... essa integração conosco ... como que a faculdade... que é o meu projeto que eu né, estou né, formando estabelecendo é... é... que haja professores de várias áreas para éhh.. dialogar, eu uso muito essa palavra, que é pra estar na escola, pra frequentar, para oferecer a experiência acadêmica pra tentar ajudar as crianças na escola com dificuldades e pra ajudar os professores a entenderem melhores essas... essas dificuldades e pra trabalhar conjuntamente de forma integrada. Então, eu acho que quando a gente oferece, quando a gente tá na escola, quando a gente pensa junto, éhhh... isso estimula a reflexão. Na semana retrasada, por exemplo, quando eu estava nessa escola na qual eu trabalho, que eu desenvolvo um projeto lá, e... e... estavam reunidas a orientadora pedagógica e a diretora falando de um problema interno com alguns professores, falando assim: “Ahhh... bom você é da faculdade de educação, vamos ver sua opinião...” Então eu sinto que essa é uma das minhas funções como orientadora, como pedagoga, como professora da faculdade de educação: é estar disponível para ouvir e pra ajudar a ver caminhos juntos com a escola pública.

Alexandre – Ok, Eu lembrei de outra coisa: Há um diálogo entre os professoras da faculdade de educação, éhh..., sobre as práticas: vocês tem encontros, reuniões onde vocês discutem o programa, o plano de curso Ehh... Existe este diálogo?

Professora A – Ehh... A gente começou a fazer isso no ano passado, com a Daniela e a Margarete na coordenação, e foi muito rico, foi assim necessário, porque a gente desde conhecer os programas dos outros, éramos todos professores de prática reunidos assim uma vez por mês, assim ou de dois em dois meses, e... e era rico ver o que o colega estava fazendo, algumas soluções apontadas pelos colegas apontadas pelos colegas para alguns situações

características de prática de ensino e a gente sentiu, muito assim, a satisfação de fazer isso e a necessidade de se dar continuidade. Sem dúvida, isso é importante.

Alexandre – Hum, hum... Então acontece isso a cada dois meses?

Professora A – Éhh... agora mudou a gestão, então tá... acabou de mudar e a gente tá tentando marcar, mas aí já duas vezes tentamos marcar essa reunião com os professores de prática e por questões internas, né, nesse momento de greve e de mobilização e de... a faculdade de educação com tantos problemas de infraestrutura a gente precisou adiar, mas assim, tá latente e... e... está pra acontecer. Outro... outro caminho que acabei de conversar com a coordenadora da central de estágio, que deve ser mais aprofundado pra que a prática funcione melhor é o canal com a secretaria de educação, que muitas vezes acontece um diálogo de surdo, e a gente, pra um professor de prática: tá no meio, então a secretaria de educação dá uma diretriz a CRE da outra e a gente repassa pro aluno e o aluno vai pra CRE e recebe outra... então, vivemos apagando incêndios nesse sentido e isso pra mim é muito frustrante, porque eu fico horas e horas da... da .. do meu trabalho, como professo da prática, resolvendo questões burocráticas por puro empecilhos, em vez de poder dedicar mais a questões pedagógicas, então temos que ver que caminho é percorrer pra que... pra minimizar esses problemas burocráticos que são políticos, certamente;y

Alexandre – Hum.. hum... ok, muito obrigado.

Professora A – Eu agradeço você

Anexo 1.2 – Transcrição da Entrevista com a professora B

Alexandre – Professora fale um pouco da sua formação acadêmica?

Professora B – Bom, meu nome é Luciene como você colocou aí. Eu sou formada. Tenho duas graduações: a primeira eu fiz jornalismo, mas nunca atuei na área. Depois fiz a pedagogia...Ahhh fiz magistério também, então tenho curso de magistério nível médio, né. Fiz a Pedagogia ehh na Universidade Federal do Paraná. Ehhh... mestrado e doutorado na área de educação. Na Unesp de Araraquara, né, que é no interior de São Paulo. Que é estadual no interior de São Paulo. Terminei o Doutorado em 2012. E meu trabalho, tanto no mestrado,

como no doutorado ehhe, tinha né, tem como foco, ahhe questão da alfabetização e a prática do professor no ensino da leitura e escrita e na questão dos saberes desse professor também em relação a alfabetização.

Alexandre – Então isso foi mestrado e doutorado nesta perspectiva?

Professora B – Tanto mestrado como doutorado eu trabalhei com os saberes e com as práticas dos professores, né. Aí na Eu trabalhei com levantamento de pesquisas sobre a prática do professor, então aí eu fiz um apanhado do que esses autores, né, trabalhavam sobre educação. Isto é, apontavam como sendo práticas e saberes desse professor, né: pensando na prática como numa cultura, que tá... né... quando o professor começa a dar aula já existe uma prática posta, né...Ele vai reconstruir essa prática na sua ação.

Alexandre – uhuhum ... Ehhe.... Qual experiência que você teve com crianças das séries iniciais?

Professora B – Desde que eu fiz o magistério sempre atuei comooooo professora das séries iniciais e da educação infantil também, eu trabalhei em várias redes do ensino... porque eu morava em Jaú, que é uma cidade do interior de São Paulo também. Sempre trabalhei com ensino público, prefeitura, ahhe... depois atuei no Sesi que é o sistema S, né. Que ali eles começaram na época que eu entrei, eles começaram a cobrar dos alunos, mas tinha uma perspectiva... ehhe... pública também até o momento. Ehhe, mas agora os alunos pagam para estudar lá. Então, eu trabalhei em média 8 anos, com educação infantil e ensino fundamental nas séries iniciais.

(Alexandre interrompeu) – é, nas séries iniciais.

Professora B – ehhe...Do Primeiro a quarto ano, que antigamente, até um tempo atrás ehhe era o quarto ano, então tenho experiência com as crianças.

Alexandre – Voltando um pouco com a formação, voocê ehhe não fez escola normal?

Professora B – Fiz! Fiz o magistério no CEFAM, antigo CEFAM.

Alexandre: Ahhe, tá... Não tinha entendido isso. Então você deu aula por oito anos?

Professora B – Ehhe... Quando eu saí do magistério em novennnnnta e cinco, eu comecei a dar aula na prefeitura na cidade aonde eu morava, depois eu mudei pra Curitiba e comecei a trabalhar na prefeitura. Lá também numa cidade da região metropolitana, também com educação infantil e séries iniciais. Depois eu voltei pro interior de São Paulo em Araraquara, aí eu entrei no Sesi. Mais ou menos deu 8 anos é que depois euuuu tive bolsa do mestrado e

doutorado. Então eu , assim, né... deixei um tempo no mestrado, eu tinha bolsa eu não trabalhava. No doutorado eu voltei para sala de aula, trabalhava no Sesi. Depois consegui a bolsa do doutorado, aí saí... eu não atuei mais com crianças.

Alexandre - humhum...

Professora B - Então, minha última atuação com crianças foi em 2008.

Alexandre – ok, Éhhh... Uma outra questão: Como foi que você se tornou professora da prática de ensino das séries iniciais?

Professora B – Pois é, a primeira vez que eu dei aula de prática de ensino, foi aqui no semestre passado. Então, eu sou uma professora iniciante na prática (riu), de ensino das séries iniciais, né... do estágio, é tudo novo, do semestre passado. Eu comecei, porque eu prestei concurso e passei, né... como eu, né trabalhava com a questão da alfabetização, então era um interesse também trabalhar com a formação do professor, né. Aí surgiu o concurso, eu prestei, mas a minha experiência com estágio eu tô adquirindo aqui na universidade...

Alexandre – Humhum, ok, então...

Professora B - Eu trabalhava na...no ensino superior,né... Eu trabalhei éhhh.. de dois mil éhhh... depois que eu acabei o doutorado então 2012, no final de 2011 até 2014, mas eu trabalhava cummm, éhhh formação também do professor, mas com educação à distância. Eu trabalhava como coordenadora.

Alexandre – Ahhh...

Professora B - de curso à distância. Então, eu não atuava como professora de estágio, né... Então, é o segundo semestre que estou dando aula aqui... de prática de ensino.

Alexandre – Ehhh... Então, o concurso que você fez foi específico para a prática de ensino?

Professora B – Sim. Sou professora da prática da área de ensino das séries iniciais.

Alexandre – Ehhhh, Relate um pouco... do seu trabalho como professora de prática de ensino?

Professora B – Então euuuu, a minha prática em relação ao trabalho, eu procuro sim, assim, fazer essa articulação entre o que os alunos veem no estágio, né, e a teoria que a gente estuda em relação a prática. Ehhhh..., eu organizo assim: como você tem a parte de estágio onde os alunos fazem os estágios na escola, e na sala de aula eu tenho discutido a questão, como por exemplo: do olhar que a gente tem que ter sobre a escola, que não é um olhar neutro, né, a gente carrega com a gente todas as... as nossas representações, ideias, concepções

relacionadas a escola, ao que é ser professor. Então, que o aluno entenda, que esse... esse... olhar que ele vai ter sobre a prática, não é um olhar neutro também, né. Tentar se distanciar um pouco, dessaaaa... dessa ideia que a gente tem dessa escola quando não é professor ainda, né. Até tem umas pessoas que falam que você tem que deixar de olhar a escola como aluno e olhar como professor, né, então, ahhh... aí eu trabalho também com a questão dos saberes docentes, pra, éhhhh... porque eu fico preocupada que o aluno tem uma visão do professor que seja estereotipada, né, aquela coisa que o professor tem como o grande culpado pelo fracasso, como incompetente, né. Um cuidado de tentar entender esse professor, como alguém que, né, se constrói ao longo do tempo como um profissional, né. E o que é a questão ahhh... do contexto exterior da escola também, né, Também mais amplo, a gente trabalha com a precarização do professor, quais... o que esse contexto implica, né, na prática do professor lá sala de aula, mas a minha preocupação é a sala de aula, aquilo que o professor faz na sala de aula, né. Porque você tem o estágio de gestão, por exemplo, que trabalha numa perspectiva mais ampla né, acredito eu. Mas ali, embora, a gente saiba que a prática do professor tem, tem limitações, e é influenciado por aquilo que acontece fora da escola também ou fora da sala de aula se pensar na gestão, mas o foco é a prática deste professor nos anos iniciais, né. Pensando nesse... e esse olhar que eu vou ter sobre aquele professor, na busca de um entendimento, do que, daquela prática que ele está vendo, né, evitando éééé, análise do senso comum, e aí nesse sentido a importância da... da teoria que a gente trabalha em sala de aula. Eu foco, pesando nas series iniciais foco na alfabetização, né? Eu trabalho com a matemática neste período também, então, é, eu organizei, e tenho organizado esse semestre também algumas oficinas, pra trabalhar, éé, esses conteúdos de alfabetização e matemática, principalmente, agora, né, tenho organizado, né, ahhhh.... vamos ver como vai ficar essa questão da greve, mas a questão do... das relações étnico-raciais na escola, né, é um tema novo dentro da escola como é obrigatório então trazer essa questão também. E tentar que aí eles consigam articular isso que a gente discute na sala, com aquilo que eles estão vendo na prática..., né. Nu..Numa, sss, Numa perspectiva de análise que não seja de senso comum né, então um pouco isso, e ahhh, a ideia é procurar também pensar o planejamento da regência, né, eu vejo a regência não como, u.. a regência para mim é um momento que o aluno se coloca lá como um professor, mas não vejo que aquilo vai ensinar ele a ser professor,

né... É apenas um momento que ele se coloca ali como o gestor da sala aula, né. Então, humm, (pausa), eu tô caminhando ainda na construção desta disciplina ainda, né...

Alexandre – Humhum...

Professora B - Mais, aí trabalho com a questão dos registros né, ao invés, não (pausa), meus alunos não fazem um relatório no final do estágio, a gente vai construindo os registros de, das práticas, no..., conforme o estágio vai acontecendo então os alunos, tem, tem elaborado os diários, né, os diários de observação que eles procuram relatar o mais detalhadamente possível o que eles estão vendo na sala de aula e o que eles estão fazendo também quando ajudam um professor a fazer alguma atividade, né. Pensando nisso, assim, tentar enxergar aquela escola o máximo de coisas que você consegue captar naquele espaço, naqueles momentos que você está na observação.

Alexandre – Ahhh...Então, neste semestre a turma é noturna, né?

Professora B – É noturna.

Alexandre – Semestre passado foi de manhã?

Professora B – Diurna.

Alexandre – Ok, tá outra coisa e quais dificuldades você tem encontrado... para construir essa disciplina?

Professora B – Olha, acho que a maior dificuldade é a questão da localização das escolas né, que os alunos muitas vezes, ahhh, não querem né, não... aceitam fazer o estágio, por exemplo: no Cap, que é um espaço para a formação do professor, foi criado para isso, né. Então, ééé, eles têm uma resistência para fazer lá. Aí eles querem que a gente abra outras escolas, né. Mas, no... entendimento que você vai fazer o estágio numa escola mais próxima, né... sendo que a ideia é justamente que você faça o estágio em escola que os professores da universidade tenham um contato maior, né. E, no Cap que é prioritário, deveria ser prioritário, mas, acaba não sendo por essas questões né. Dificuldades de acesso, então, é, eu... acho que, é, uma das grandes dificuldades é essa: até você fazer o aluno entender qual é o papel do estágio, você também vê que muitos alunos estão preocupados em terminar..., em fazer, como se fosse uma questão, éhhh, burocrática, né. Vou lá, assino o papel entrega e acabou né, e não veem o estágio como um momento importante da formação, porque ele vai ter o contato com aquela realidade, com o professor, que tem os seus saberes, né, em relação ao como dar aula, em

como fazer, em como se relacionar com os alunos, né, então... o aluno, muitas vezes, não tem consciência da importância que tem este estágio na formação.

Alexandre – Humhum, então, essa você vê como a maior dificuldade...hho?

Professora B – Ahhhh. Em relação aos relatos, acho que... aos diários, o que eu percebo a dificuldade dos alunos em relacionar aquilo que estão vendo com o que foi estudado na sala, por exemplo: eles trabalham éééé.... com alfabetização, quais são as ideias atuais de alfabetização? Essa questão de letramento, aí o aluno vai para a sala de aula e eu acabo, né.... as vezes direcionando: “olha, tragam o que estes professores fazem na alfabetização”. E eles até trazem, mas na hora da escrita essa articulação não aparece, as vezes até aparece um pouco na fala do aluno, mas na escrita não aparece. Então, vejo que é uma dificuldade aí ahhh... pra nós como professores, ahhh... ir trabalhando com o aluno no sentido de fazer essa articulação. Porque, a reflexão, pensando na reflexão articulada a uma teoria também, né?! Reflete sobre alguma coisa, né. Com base em alguma coisa também. Então.... que aí é o grande papel da universidade, formar essa base. Também para que o professor possa, né, ehhhh.... pensar sua pratica de um modo mais autônomo, né, se não ele chega lá naaaa...e vai para a sala de aula e chega numa rede de ensino que tem um caderno... pra ele trabalhar, e eleeeee.... acho que e aquilo, né: “eu não vou além daquilo”, “ eu não tenho possibilidade” né... a autonomia do professor tá aí também, né! Embora se tenha o material para trabalhar, né, eu vou refletir sobre esse material e vou além daquilo, então o que te dá esse: **eu vou além?** Éééé.... a tua ... é o seu... referencialll teórico, né, aquilo que foi trabalhado e você tem como... referencial que te dá uma base pra dizer: “**não**, esse trabalho não se limita a isso, né!”, “trabalhar em alfabetização, eu não vou me limitar a esse material”. Porque ele tem limites, tem falhas em relação com aquilo se espera: “eu vou além”, esse além é uma reflexão, eu vejo que é uma reflexão do que o professor tem que fazer na sua pratica, né?!.

Alexandre – Então, ahhh...duas dificuldades principais...

(Professora B interrompeu) – Eu acho que são essas assim...

Alexandre – Mas o espaço né, que você percebe...

(Professora B interrompeu) – Éhhh, mais a questão do... das... escolas, das... da

(Alexandre interrompeu) – Essa parceria com a universidade... com a escola...

Professora B – Ahh.... é... essa é uma outra dificuldade também, né que muitas escolas..., os alunos relatam, né, que não são muito bem recebidos. A diretora recebe o aluno e nem se

apresenta ou na própria sala de aula o professor não dá muita atenção, né, ao aluno, então... eh... umaaaa relação difícil, né... porque, né, eu acho que tem o professor e a própria escola acha que o aluno tá indo lá pra fazer uma crítica ao trabalho do professor, então eu acho que é isso que acaba gerando um certo conflito entre essas... instituições, assim, né... não, num... o aluno chega lá e não é bem recebido, em muitas escolas a gente tem professor que diz: eu não quero estagiário, né e outros... por outro lado tem professores que recebem bem, que gostam do estagiários em sala de aula, dialogam com os alunos... outros não, o aluno fica lá no fundo da sala... então... essa eu acho que seria uma dificuldade, além da questão da... da... disponibilidadeeee de escolas, né, por conta das distâncias, né, muitos alunos vem de outras regiões do Rio, né, então tem essa dificuldade, e também essa relação entre a escola e a universidade, né?!

Alexandre – Humhum

Professora B – Você vê o CAP, por exemplo, você não enfrenta isso porque há toda uma preparação para receber o estagiário. Na prefeitura, no município, por exemplo, nem todas as escolas éhhhh... me parece tem uma preparação para receber, né?! Então nem todas recebem bem o estagiário, e aí... eh... você limita um pouco essa... esse papel do estágio que também é o professor, né, que está lá na sala de aula como alguém que tá formando o aluno que tá indo pra lá.

Alexandre – Humhum...

Professora B – Acho que quem faz o estágio no CAP, você fez e pode dizer, né, você tem tanto no lado da universidade, quanto no lado do professor uma preocupação na formação do aluno que tá lá.

Alexandre – Humhum

Professora B – O que não acontece em outras institui... em outras redes do município.

Alexandre – É, é verdade... eh... Agora uma outra questão, eh... Pensando no que esses alunos, né, os licenciandos estão fazendo a disciplina do oitavo período, né...

Professora B – Humhum

Alexandre – Então quer dizer o quê: eles estão praticamente terminando, eh... já vão atuar, né? Na... Como professores... Eh... o que você pensa, você considera... agora a pergunta: Você considera que os alunos eu tem passado pela prática estão capacitados para atuar nas séries iniciais?

Professora B – olha..., eu acho... que completamente não, eles mesmos, se você perguntar, eles vão dizer que não estão. Até porque, por mais que o estágio aproxime o aluno da realidade nunca vai ser a realidade que o professor ... você não tá lá como professor, uma coisa tá lá assistindo aula, outra coisa é você tá lá dando aula, você lidando com esses alunos, né, mas eles certamente vão com uma ideia mais real daquilo que... daquilo... do que é a escola, muitas vezes se fala que o aluno vai com uma ideia, vai cum... nhac... como que é, nhac.. éhhh.... o aluno ideal, a escola ideal... e aí você tem aquele choque. Então, acho que o estágio também permite que esse choque acaba sendo, talvez, menor porque você já vivenciou aquilo, já teve um contato com aquela realidade que você vai ter que enfrentar. Agora, pronto... pronto o aluno não sai, mas aí, acho que é aquilo que eu te falei: a universidade te dá uma base pra que você possa lá na sala de aula... ir além: buscar, estudar, né? Coisa que se você não tiver uma boa formação inicial, você não vai conseguir... porque você tem muito mais dificuldade, eu não tô pensando lá no exemplo dos cadernos, o professor que tem uma limitação na formação, ele provavelmente não vai muito além daquilo, aquele material, porque ele também fica inseguro em relação a isso. Agora, quando o aluno tem uma boa formação, por mais que ele também vai ter insegurança, principalmente no começo, né, a possibilidade dele ir mais além, de trazer coisas novas ehhh ter uma autonomia pra para o planejamento, por exemplo, eu penso que ... que é diferente o aluno que vai ter uma boa... então eu vejo que a formação na prática de ensino, pelo menos o que eu espero é que os alunos, ehhh... entendam um pouco o que é ser professor, o que é essa prática de... o que é... sem aquela ideia de que o professor é... ou ele é culpado da ... de todas as mazelas da educação ou ele é o salvador da pátria, uma ideia, uma visão mais real do que é... de quem é esse professor, né. Do modo como ele se relaciona na escola, como que se dão as relações entre professor e aluno, né, em relação.... é.... a organização da sala, as possibilidades de ... de desenvolvimento das... dos procedimentos, das atividades, né, então, acho que nesse sentido a prática, né, tende a ajudar... te colocando como alguém que tá sendo inserido no contexto, mas ... tenho certeza que se você pergunta pros alunos eles vão dizer que não se sentem prontos para a sala de aula, né, mas...

Alexandre – Humhum...

Professora B – Eu acho que é uma coisa normal também, né, por mais que você estude, a rea... né, você não está lá como professor, só tando lá, estando lá pra você, pra você ... porque

os próprios autores dizem: existe um conhecimento prático, o que é um conhecimento prático, né?

Alexandre – Humhum

Professora B – E esse conhecimento prático é só na prática...

Alexandre – Humhum

Professora B – Né?! Mas esse conhecimento prático se constrói também a partir daquilo que o professor aprendeu na formação inicial...

Alexandre – Humhum

Professora B – Né?! Então, quanto melhor for a sua formação inicial... melhor vai ser a sua atuação também nesse sentido deee ... consciência do que tá fazendo, pode ser que ele seja um péssimo professor, mas talvez ele vai ter mais consciência daquilo que ele tá fazendo... não sei se...

Alexandre – Éhhh... fala uma...

Professora B – Ficou claro

Alexandre – Sim. De formação inicial, eh hh... voltando um pouco naquela primeira questão sobre a sua formação inicial, como você avalia?

Professora B - Olha, em relação ao estágio

Alexandre – É...

Professora B – Eu tiveee... éhhhh.... eu já da aula na época em que eu fiz a pedagogia, do magistério eu lembro de péssimas experiências no estágio.

Alexandre – Humhum...

Professora B – Tanto deee... você não ter um acompanhamento do professor da, do, induuuu.. snhac... da es...

Alexandre – Da escola...

Professora B – Da escola de formação (riu) quanto do professor regente, de abandonar você na sala de aula.... Abandonar o aluno pra dar aula, né... então não havia umaaaa... supervisão eficiente, digamos assim.

Alexandre – Humhum...

Professora B – Éhhhh.... e em relação a faculdade, a formação na universidade, eu já dava aula, (música de celular)... eu já dava aula, né... Então como eu já dava aula (pausa) eu não encontrei muita dificuldade em fazer o estágio, né, mas é, mesmo pra quem dá aula, acho que

quando você vê o outro dando aula ... se tem uma, umaaaa compreensão até do seu trabalho, se fala isso que eu tô fazendo, né... ela tá fazendo é legal, eu posso tá fazendo também, o que ela tá fazendo não é legal e eu faço, porque não é uma coisa legal de fazer, porque as vezes sê faz as coisas e não... não... não tem aquela... percepção do efeito as vezes daquilo, né. Então quando você vê o outro fazendo você também pensa sobre a sua pratica, então ela vale tanto pra quem vai dar aula quanto pra quem não vai dar aula.

Alexandre – Humhum...

Professora B – Então na pedagogia ... eu fiz o estágio... eh... ele teve mais esse papel porque eu já dava aula, eu já conhecia a realidade, né, da sala de aula.

Alexandre – Humhum...

Professora B – E eu trabalhava com... mas assim, eu ah... professora, eu lembro que ela me pediu pra ajudar alguns alunos que tinham mais dificuldades , mas eu acompanhava a sala, fiz ... a gente não tinha esse acompanhamento que vocês tem aqui de regência, lá não tinha, isso não existia, cê tinha... até dava a regência, mas você não tinha aquele acompanhamento daquele professor que vinha assistir a sua aula, eu lembro que eu preparei regência, que até da aula que eu dei, mas não tinha a presença do professor..

Alexandre – Humhum...

Professora B – Té pra mim isso foi uma surpresa quando eu cheguei aqui, porque eu não imaginava que existia..., e conheço outras universidades que não fazem isso, então éhh... é umaaa coisa interessante pra, para o aluno que tá na... fazendo a disciplina, porque é um momento que é tenso, né? Ele fica preocupado as vezes, então acho que os professores estando lá, embora as vezes pode causar mais nervaise, estou sendo avaliado, né.. mas eu num, eu num vejo muito essa questão de avaliação, é mais momento de aprendizado do que de avaliação, porque vocês, é o aluno nunca deu aula, então você vai avaliar... eu não sei, eu não acho que em um dia... 50 minutos ... é mais uma ... eu vejo mais uma experiência pra vocês do que uma forma de avaliação se vocês são competentes ou não pra dar aula...

Alexandre – Humhum...

Professora B – Mais uma oportunidade de tá ali na frente, que a gente fica ansioso por estar ali na frente, né (risos)...

Alexandre – Ficamos mesmo (risos)

Professora B – Não é? Por estar lá na frente, por estar atuando...

Alexandre – É, gera uma ansiedade mesmo.

Professora B – E é legal porque as vezes você tá analisando a pratica do professor e só vê defeitos e aí quando você ta lá na frente, você fala: “agora eu entendo porque a professora (risos) briga, é ou falou um pouco mais alto naquela hora... eu entendo porque ... como é difícil você manter a ordem, como e difícil você organizar os alunos”, então, nesse sentido é interessante, por isso também, né.

Alexandre – É, verdade. Éhhh uma outra questão... Éhhh, ok. Na sua avaliação, a prática reflexiva por parte dos estagiários é considerada no decorrer do estágio?

Professora B – Então... é o que eu falei, na minha... eu procuro éhhh estabelecer essa reflexão, tanto nas conversas que a gente tem na sala de aula, quando eles vêm sempre no início da aula, a gente conversa, vê como foi, né?! Mas eu procuro sempre é... olha na aula passada a gente trabalhou a questão da alfabetização, né? O que que vocês viram lá? O que que o... quais práticas a gente viu, vocês viram, né, naaa... nos estágios dessa semana em relação ao conteúdo, a essa alfabetização? E aí a genteeee... dialoga muito sobre esta... aí a gente fica tentando fazer essa articulação, né, na oralidade, é o que eu falei na escrita que aí é o grande problema, porque os alunos têm uma dificuldade nessa articulação. Eu vejo que o ... essa discussão na sala de aula é muito interessante e o registro diário também, pra mim é um momento de reflexão, porque eles tem que... eles vão é... destacar coisas que chamam atenção pra eles, quando você vai lá você vê tudo, mas algumas coisas te chamam atenção ao ponto de você marcar, eu tenho alguns alunos que relatam, as vezes, o diálogo entre professor e aluno, alguns trechos que chamaram a atenção, né?! Só que é esse relato, então, esse relato acaba sendo, na minha opinião, uma forma de reflexão.

Alexandre – Humhum...

Professora B – E é sim a ideia, e é aí como organizar isso e tentar que os alunos éhhh consigam de fato também na escrita fazer a articulação.

Alexandre – Humhum...

Professora B – Eu acho que na oralidade muitas vezes eles conseguem sim fazer essa articulação. É e eu vejo isso como uma forma de reflexão, né?!

Alexandre – Humhum... Sim

Professora B – Não procurando, como eu falei, taxar o professor ou culpar o professor, porque as vezes o aluno vem com esse discurso também, mas tentar entender aquela prática,

entender porque o professor fez isso... não né, as vezes é difícil porque você não tá lá o tempo todo, né. Ahh... o professor passou a lição, passou frases pro aluno copiar, ou deu a continha e não deu nenhum trabalho anterior lá no primeiro ano, né? ... Aí você pergunta, mas essa, aí você conversar, mas essa professora ela não é a professora da sala, ela acabou de entrar... então tá, mas então essa professora será que, se ela acabou de entrar, talvez ela também esteja insegura no que ela tá fazendo.

Alexandre – Humhum...

Professora B – Talvez ela esteja ainda conhecendo as crianças, né?... Então procura também analisar essa pratica sem evitar, evitando você taxar a prática da professora como incompetente, né? Incapaz, né?

Alexandre – Sim, sim... éhhh... tem algum outro exemplo? Você falou agora da ... do desse professor que acabou de entrar, né? Que foi uma reflexão que você levou o aluno, o licenciando, a também ver o outro lado. Você se lembra de algum outro exemplo que aconteceu na turma ahhh uma outra situação que conseguiu levar... estimular essa prática reflexiva...?

Professora B – É ... eu vejo também essa questão do contexto, porque o aluno... éhhh... acaba tendo uma... ideia de que o professor... éhhh... não faz..., como é que eu vou explicar, tou tentando lembrar aqui, porque é questão do contexto, né. O aluno, ele não, as vezes ele não consegue relacionar aquela sala de aula, aquele espaço, num contexto mais amplo, então você analisa a pratica apenas na prática e não naquilo que está acontecendo ali, mas qual é a escola, aonde que ela se insere, quais são os alunos, quem são aqueles alunos, que espaço é aquele, né... como e que se constrói as relações dentro da escola, porque a gente trabalha com a escola que tem éhhh... os relatos dos alunos são muitoooo negativos em relação a pratica, né, a gente vê que de fato, é uma prática muito problemática na maioria dos professores. Então, será que não existe também uma, um, uma ausência de um papel, de um gestor, que articule as práticas, porque a gente vê ... e aí a gente coloca essas reflexões pra eles, porque éhhh você falar só o que o professor não faz éhhh..., éhhh... num, num atinge aquele objetivo que ele deveria atingir, mas em que contexto essa escola...? E outra... percebe que no caso específico dessa escola, falta um articulador, como eu tenho vários alunos fazendo nessa escola, então aí nesse sentido, tava pensando outro dia nisso: Cê vai ter um retrato dessa escola, eu já tive no ano passado vários alunos lá, este ano vários alunos lá e aí você tem um retrato dessa

escola. Aí o que que leva essa escola, a ter, tipo, essas práticas na maioria, em relação a maioria dos professores. São poucos os alunos que trazem relatos de práticas mais interessantes, até na relação com o aluno, não só na prática de procedimento didático, mas na própria relação que estabelece com os alunos. Então, é um problema de professor? Será que todos os professores não são tão interessados? Me parece que falta um trabalho, ahhh de gestor na articulação dos ... dos professores... é um clima da escola ruim também, né, os professores se sentem des... é como que fala?...

Alexandre – Desmotivados...

Professora B – É desmotivado, e também percebe-se isso, e aí a gente fica tentando refletir: o que que leva essa escola a ser assim? O que leva esses professores a se sentirem tão desmotivados, né? Não é uma reflexão fácil, porque você ... você também, as vezes a gente não consegue falar muito com os professores. Também não se... éhh, não são muito abertos ao diálogo, né?

Alexandre – Humhum...

Professora B – Mas a gente consegue fazer reflexões nas salas de aulas.

Alexandre – Éhhh... outra coisa: Como você avalia o estágio na forma como ele está acontecendo atualmente?

Professora B – Olha, como eu não tive outra experiência em relação a prática, eu avalio que... que ela tá acontecendo de uma forma interessante porque você tem essa, essaaa... Porque quando eu fiz o estágio na faculdade, tô lembrando disso, a gente não tinha essa ahhh essa parte do estágio feita na universidade, então não tinha isso, você tinha, assim, um encontro inicial com a professora e elaaa indicava as escolas, a gente ia até as escolas, estabelecia o contato, lá a professora as vezes ia no primeiro dia pra conversar com a direção da escola ... e depois... a gente ia na faculdade, assim, de 15 em 15 dias, porque ela marcava alguns encontros, né. Então, eu vejo que esse acompanhamento que a gente faz toda a semana com os alunos e muito interessante, porque você consegue, né... como eu falei, você fica acompanhando toda a semana: “O que que vocês viram lá”, “ O que que aconteceu, né?” Você consegue ter um acompanhamento maior do o aluno tá fazendo lá, do que que tá acontecendo nesse espaço, do que deixar tudo prum... pro final, você entrega um relatório, né. Então, eu vejo que esse acompanhamento e essa possibilidade de os alunos estarem toda a semana com a gente. Eu gosto desse formato, acho interessante. A questão da regência

também, embora eu vejo que ela num, num tem um papel tão importante no estágio, é uma, é um momento até pro aluno planejar, porque quando a gente vê que o aluno faz o planejamento, você encontra muitas falhas no planejamento, né, na dificuldade do aluno de pensar nas atividades que deem naquele tempo, ou fica muita coisa ou pouca coisa, né? Na elaboração dos objetivos, na dificuldade dos alunos. Então esse momento do planejamento, pra mim é mais interessante do que a regência em si, né, porque é um momento que ele vai ter que refletir, pensando na reflexão, ele vai ter que refletir, né? A partir de um tema, muitas vezes é em comum acordo com o professor da sala de aula, pensar pra aquele espaço de tempo, né, o que que ele pode fazer pra organizar o trabalho lá, né? Então éhhh nesse momento também da regência, que pra mim é o planejamento, ela é muito interessante, é um momento que também você troca muito com o aluno: “olha, mas será que é assim, né?” Você tá fazendo exatamente aquilo que a professora tá fazendo. Às vezes você vê o plano e não foge daquilo que a professora fazia: “Ahhh, mas vem o plano pra fazer ehhh... Vou ...formar frases pros alunos”, não, mas pera aí não é isso que a professora tá fazendo... E aí a gente fica questionando na sala de aula e aí você vai e vai fazer a mesma coisa? Então vamos pensar uma outra forma, entendeu? Eu vejo que o planejamento também que o planejamento... esse momento no planejamento é muito interessante, é eu gosto. E acho que o formato, hummm... não sei... como eu não tenho outras experiências é difícil pra eu falar se tá bom ou não. Eu vejo o lado do que é positivo que é esse, essa possibilidade de encontrar os alunos toda a semana, porque no estágio é mais complicado nas escolas, porque você tem, por exemplo: vários alunos na mesma escola, mas faz um horário, né, e a gente também tem outros compromissos na universidade. Dou aula em outra disciplina, tou na comissão de estágio, então você tem outras demandas que não lhe permite estar na escola todos os dias, né? Então, como você tem esse encontro na faculdade, você consegue acompanhar os alunos mesmo que você não esteja na escola sempre, aí é a questão, como eu falei do planejamento. Então eu acho que... não sei... que é ...interessante, é logico que, talvez, seja possível você fazer outras coisas na... acho que ainda tô muito nova aqui pra... (risos)

Alexandre – Humhum... Pra avaliar tudo isso...

Professora B – Pra avaliar também assim, né? (risos). Talvez a Irene que já tenha mais tempo aqui possa até ... te ajudar melhor, assim... pensar outras ...

Alexandre – Éhhh.... Éhhhh.... Agora a última questão é: O que pode ser feito pra que a parcela de formação que corre pela via dos estágios, propicia a prática reflexiva dos professores de informação.

Professora B – Dos alunos, você fala?

Alexandre – É, dos alunos. O que que você acha que pode ser feito?

Professora B – Dos alunos, da formação...

Alexandre – Esse da informação, né... éhhhh.... pensando na via dos estágios, o que pode ser feito por esses alunos ... pra que ... propicie a prática reflexiva desses professores de informação, no caso os alunos...

Professora B - Dentro da... na prática?

Alexandre – Éhhh...

Professora B – Então é eu falei... nos momentos de discussão na sala... as leituras dos textos, a ideia é essa de articular... Nessa, nessas discussões ou no registro, essaaaa... essaaaa... relação entre o que a teoria diz e o que eles estão vendo na prática éhhhh.... Eu acho que seriam esses momentos assim... em que... que é o que eu mais percebo essa reflexão, né?

Alexandre – Hum...

Professora B – (pausa) Eu acho que quanto mais a proximidade também do professor que tá lá regente com o aluno, acaba sendo uma experiência mais interessante, sobre reflexão, porque o professor também traz as coisas pra você, né, Então, o que acontece no CAP, por exemplo, eu acho que... propicia o ... umaa reflexão maior sobre a prática, né? Porque você tem também o lado de lá, aquele que é o professor que na prática você vê o que ele faz, né, e a partir daí você pode até imaginar quais são as ideias, as concepções dele, mas como você conversa com o professor, você começa a ter aquilo que ele pensa, aquilo que ele orienta o trabalho dele, né? Então se você não tem esse diálogo, você fica também com uma... com uma... éhhh... uma visão parcial que é aquilo que eu tô vendo, aquilo que o professor pensa sobre a própria prática, o que ele ... quais são as concepções dele, o que que... Esse diálogo então com o professor regente seria uma... umaaaa, um... elemento a mais de reflexão que a gente não vê que muitos casos não acontecem, né? Até porque eu vejo que ... que não tem uma preparação das escolas municipais, no caso, porque a gente faz com o município e como CAP. Essa preparação são pra receber os alunos, não tem ... não sei se talvez seja um... um... ahhh... um... papel também na universidade de ...de repente formar esse professor que vai

receber os alunos, né, pra ... eles não verem o aluno lá, como estagiário como alguém que vai lá só pra falar que ele tá fazendo errado.

Alexandre – Esses professores não ganham nada a mais por fazerem esse trabalho, né?

Professora B – Não, ahh nada a mais. Nada.

Alexandre – Só ganham mais trabalho? Num sentido, né?

Professora B – Pra alguns eles acham que é mais trabalho, né, mas eu acho que mais é eles se sentirem vigiados, tem até que tem alguns que num.... querem, não aceitam. Eu já tive estagiário ... quando eu era professora e assim você tem um pouco de receio, porque você sabe que muitas vezes como aluno vai lá com uma teoria... ele chega lá e ele vai analisar a tua prática a partir daquela teoria e a teoria nunca é exatamente como é a prática, prática nunca é exatamente como a teoria, né, então né, por mais que você receba, procura integrar aquele aluno, aquele estagiário na tua prática, sê sempre fica um pouco ... né, com um pouco de receio na avaliação, né. Porque você está sendo submetido de uma certa forma. Por isso que eu falo desse cuidado que eu procuro ter com os alunos na análise que eles fazem da prática

Alexandre – Humhum... ok, tá ótimo, então ahhh... ótimo, é mais ou menos o que eu tava pensando....

